

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PASCAL BOULANGER

EFFETS D'UN PROGRAMME D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE
PERSONNALISÉ EN LOISIR AUPRÈS D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE
DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION

DÉCEMBRE 2004

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Afin de réduire le phénomène du décrochage scolaire, plusieurs programmes furent implantés depuis ces quinze dernières années. Malgré tous les efforts mis en place pour résoudre la problématique du décrochage scolaire, il n'en demeure pas moins que ce phénomène social demeure toujours un sujet d'actualité. Si, plupart des programmes pour prévenir le décrochage scolaire ont été pensés dans une perspective intrascolaire, peu l'ont été dans une perspective parascolaire.

Le principal objectif de cette recherche est de connaître les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle telle que définie par Côté (1998) auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention. De plus, l'estime de soi de même que l'expérience de loisir seront approfondies afin de mieux comprendre les effets du programme étudié.

Pour connaître les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle de Côté (1998), un élève de deuxième année du secondaire ayant un trouble déficitaire de l'attention a suivi un programme d'une durée de vingt-trois rencontres. Le modèle d'intervention qui a servi de guide pour camper la démarche expérientielle de Côté (1998) est le modèle d'intervention pédagogique adaptée de Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995).

Par ailleurs, cette recherche, en plus de se réaliser dans le domaine de l'éducation, est multidisciplinaire dans le sens qu'elle utilise aussi des notions et des connaissances inspirées des sciences du loisir et de la psychologie. Elle utilise un devis de recherche *étude de cas* combinant des données quantitatives et qualitatives. Ainsi, les stratégies d'analyse de données utilisées aux fins de cette étude sont l'analyse quantitative et l'analyse de contenu.

Les résultats de cette étude montrent que le programme a eu des effets positifs sur le participant. Ainsi, d'un point de vue développemental, les composantes cognitives, affectives et comportementales du participant ont subi des changements transformant ainsi le vécu du participant. Également, d'un point de vue environnemental, des changements positifs ont été constatés dans les environnements familial, social et scolaire du participant. De plus, les résultats de la recherche révèlent que les trois premières étapes de la démarche expérientielle de Côté (1998) sont propices à faire vivre l'expérience de loisir à une personne.

Table des matières

Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Remerciements	ix
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE PREMIER : CONTEXTE THÉORIQUE.....	 4
1- LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	5
1.1 Situation actuelle du décrochage scolaire.....	6
1.2 Causes du décrochage scolaire.....	6
1.2.1 Facteurs reliés à l'individu.....	7
1.2.2 Facteurs du décrochage scolaire reliés à la famille.....	8
1.2.3 Facteurs du décrochage scolaire reliés à l'école.....	8
2- ESTIME DE SOI.....	11
2.1 Concept d'estime de soi.....	11
2.2 Liens entre l'estime de soi et le décrochage scolaire.....	12
3- TROUBLES D'APPRENTISSAGE.....	15
3.1 Définition des troubles d'apprentissage.....	15
3.2 Causes des troubles d'apprentissage.....	19
3.3 Difficultés individuelles liées aux troubles d'apprentissage.....	20
3.3.1 Dimension scolaire.....	21
3.3.2 Dimension intellectuelle.....	21
3.3.3 Dimension émotive et relationnelle.....	22
4- CONCEPT DU LOISIR.....	25
4.1 Définition du loisir.....	25
4.2 Bénéfices liés au loisir.....	27
4.2.1 Provenance des bénéfices liés à la pratique du loisir.....	27
4.2.2 Bénéfices liés à la pratique du loisir.....	27
4.3 Études ayant utilisé le concept du loisir dans le cadre scolaire.....	28

5- APPROCHE EXPÉRIENTIELLE.....	30
5.1 Définition de l'approche expérientielle.....	30
5.2 Fondements de l'approche expérientielle.....	32
5.3 Taxonomie de l'approche expérientielle.....	35
5.4 Études québécoises ayant utilisé l'approche expérientielle comme cadre de référence.....	36
6- QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS.....	40
 CHAPITRE II : MÉTHODE DE RECHERCHE.....	41
1- TYPE DE RECHERCHE.....	43
2- INSTRUMENTS DE MESURE.....	44
2.1 Observation.....	45
2.2 Analyse des productions du participant.....	46
2.3 Évaluation physique et sensorielle.....	47
2.4 Entrevue.....	47
2.5 Journal de bord.....	54
2.6 Questionnaire.....	55
3- STRATÉGIES DE RECHERCHE.....	66
3.1 Triangulation.....	66
3.2 Stratégies d'analyse des données.....	67
3.2.1 Analyse quantitative.....	67
3.2.2 Analyse de contenu.....	67
3.3 Design d'intervention pédagogique adaptée.....	71
4- PRÉSENTATION DU PARTICIPANT À L'ÉTUDE.....	74
 CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	76
1- ANALYSE DE LA SITUATION.....	77
1.1 Champ psycho-socioaffectif.....	77
1.2 Champ médicophysilogique.....	79
1.3 Champ scolaire.....	79

2- DÉFINITION DU PROBLÈME.....	80
3- ANALYSE DE LA TÂCHE À ACCOMPLIR.....	80
4- ÉLABORATION DU CONTENU PÉDAGOGIQUE.....	81
5- APPLICATION DE L'INTERVENTION.....	85
6- ÉVALUATION DES RÉSULTATS.....	90
6.1 Présentation et interprétation des résultats sur l'estime de soi.....	90
6.1.1 Présentation et interprétation des résultats « prétest » de l'estime de soi...	91
6.1.2 Présentation et interprétation des résultats « post-test » de l'estime de soi...	93
6.2 Présentation et interprétation des résultats de l'expérience de loisir.....	100
6.3 Présentation et interprétation des résultats de la démarche expérientielle.....	107
6.3.1 Présentation et interprétation des résultats des interactions du participant face à son objet d'apprentissage.....	107
6.3.2 Présentation et interprétation des résultats des interactions du participant avec l'intervenant.....	117
6.3.3 Présentation et interprétation des résultats des interactions du participant avec son environnement.....	118
CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	122
1. CONSTATS VIS-À-VIS DES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	123
1.1 Effets du programme sur le participant.....	123
1.1.1 Effets du programme sur la dynamique « participant – objet d'apprentissage ».....	123
1.1.2 Effets du programme sur la dynamique « participant – intervenant ».....	125
1.1.3 Effets du programme sur la dynamique « participant – environnement »...	125
1.2 Effets du programme sur l'estime de soi du participant.....	126
1.3 Effets du programme sur l'expérience de loisir.....	127
2. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	129
CONCLUSION.....	131
RÉFÉRENCES.....	134

ANNEXES

A-	Résultats et analyse du <i>Questionnaire de personnalité pour adolescents</i> de Demangeon (1983).....	140
B-	Résultats et analyse du <i>Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école</i> de Loranger, Poirier et Gauthier (1983).....	142
C-	Résultats et analyse du <i>Questionnaire des éléments motivationnels de la réussite</i> traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise élaborée par Nicholls (1985).....	148
D-	Entrevue dirigée basée sur le <i>LAWSEQ Pupil Questionnaire</i> de Lawrence (1981).....	151
E-	Entrevue dirigée basée sur le <i>Questionnaire visant le développement métacognitif du participant</i> de Côté (1998) partie I.....	157
F-	Entrevue dirigée basée sur le <i>Questionnaire visant le développement métacognitif du participant</i> de Côté (1998) partie III.....	159
G-	Entrevue dirigée basée sur le <i>Flow State Scale</i> de Jackson et Marsh (1996).....	161
H-	Entrevue semidirigée no 1.....	167
I-	Entrevue semidirigée no 2.....	171
J-	Questionnaire sur les changements d'attitude observés chez le participant par les parents.....	173
K-	Questionnaire sur les changements d'attitude observés par le participant.....	177
L-	Questionnaire ouvert : compte rendu du monteur audio.....	188

Liste des tableaux

Tableau

1	Modèles explicatifs du décrochage scolaire de Langevin (1994).....	9
2	Description des trois grands courants psychologiques en éducation.....	32
3	« <i>Questionnaire LAWSEQ</i> » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise du <i>Lawrence's self-esteem pupil questionnaire</i> de Lawrence (1981).....	49
4	« Questionnaire de personnalité pour adolescents » de Demangeon (1983).....	50
5	« <i>Questionnaire visant le développement métacognitif</i> » de Côté (1998).....	52
6	« <i>Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir</i> » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir d'une version anglaise du <i>Flow State Scale</i> de Jackson et Marsh (1996).....	53
7	« <i>Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école</i> » de Loranger, Poirier et Gauthier (1983).....	56
8	« <i>Questionnaire des éléments motivationnels de la réussite</i> » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise élaborée par Nicholls (1985).....	61
9	« <i>Échelle toulousaine d'estime de soi</i> » de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994).....	63
10	Modèle d'analyse de contenu.....	70
11	Comportements visés par la démarche d'apprentissage expérientiel selon Côté (1998).....	81
12	Explicitation des 5 étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel de Côté (1998).....	82
13	Description de l'intervention.....	86
14	Présentation des résultats au « prétest » de l'estime de soi d'après le questionnaire <i>Lawrence's self-esteem pupil questionnaire</i> de Lawrence (1981).....	91
15	Présentation des résultats au « post-test » de l'estime de soi d'après le questionnaire <i>Échelle toulousaine d'estime de soi</i> de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994).....	94
16	Présentation des résultats au <i>Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir</i> d'après le questionnaire <i>Flow State Scale</i> de Jackson et Marsh (1996).....	100

Liste des figures

Figure

1	Modèle explicatif de l'abandon scolaire de Beauregard (1995) adapté de Lévesque et West 1986).....	10
2	Les bénéfices reliés à l'expérience de loisir (Tinsley & Tinsley, 1986).....	27
3	Les interactions entretenant l'apprentissage expérientiel.....	69
4	Schéma synthèse sur les liens existant entre les différentes stratégies de recherche et les six étapes du modèle de rééducation de Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995).....	73

Remerciements

L'auteur tient à remercier plusieurs personnes. Premièrement, il aimerait exprimer sa gratitude envers Monsieur Ghyslain Parent, son directeur de mémoire. Par son savoir, son dynamisme, sa générosité et sa patience, il a contribué grandement à la conduite de ce projet.

Deuxièmement, l'auteur aimerait remercier les divers corps estudiantins qui ont su de près ou de loin enrichir et influencer ces écrits. Un spécial merci à Martin Beaudry qui, par sa compétence et sa passion pour la musique, a rendu cette expérience inoubliable.

Troisièmement, l'auteur aimerait exprimer sa reconnaissance aux divers intervenants professoraux qu'il a côtoyés durant son baccalauréat en Sciences du loisir et sa maîtrise en Sciences de l'éducation. Une attention toute particulière au professeur Richard Côté de l'Université Laval avec qui il a été possible de vivre des expériences nouvelles lors des cours suivis à Québec portant spécifiquement sur l'approche expérientielle.

Quatrièmement, l'auteur aimerait remercier le participant et sa famille qui, par leur jovialité, leur ouverture d'esprit et leur talent, ont su ajouter à cette expérience une saveur très humaine et des plus enrichissante et ce, à tous les plans.

Enfin, l'auteur aimerait remercier ses parents et sa conjointe pour leur soutien, leur compréhension et leur amour durant toutes ces années.

À la mémoire de tous les Rémi

Introduction

Parmi les différentes problématiques auxquelles fait face l'école, le décrochage scolaire, avec son taux toujours inquiétant de décrocheurs, est probablement celui qui préoccupe le plus les divers intervenants du milieu. Trente ans après le rapport Parent, un vaste mouvement de réflexion amorcé par les intervenants du milieu scolaire donne naissance à un nouveau plan intitulé *Prendre le virage du succès*. Ce plan vise, entre autres, à accroître la réussite éducative des élèves de sorte qu'en 2010, 85 % des élèves d'une génération puissent obtenir un diplôme d'étude secondaire avant l'âge de 20 ans. À partir de septembre 2004, cette réforme, après avoir été instaurée dans les écoles primaires, prendra place dans les écoles secondaires.

L'une des pédagogies qui sied bien dans cette nouvelle réforme est la pédagogie par projet. La pédagogie par projet est un moyen de motiver les enfants, de les rendre acteurs, de les faire travailler de manière fonctionnelle et interdisciplinaire. Elle devrait favoriser chez eux l'acquisition de compétences par la réalisation d'un projet commun allant, par exemple, de la production d'un objet technologique à la préparation d'un voyage.

C'est donc dans cette lignée que s'insère cette recherche puisqu'elle s'articule autour d'un outil pédagogique pouvant aider à la réalisation d'un projet. Développée par Côté (1998), la taxonomie de formation expérientielle est un modèle d'apprentissage se réalisant en cinq étapes.

Plus précisément, la présente recherche est une étude de cas qui vise à connaître les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle, telle que définie par Côté (1998), auprès d'un élève diagnostiqué, par un professionnel compétent, comme ayant un trouble déficitaire de l'attention. Dans cette perspective, il devient alors intéressant d'étudier la dynamique s'articulant autour d'un élève ayant un risque plus élevé de décrochage scolaire et un outil pédagogique convenant bien au besoin de la pédagogie par projet.

En définitive, cette recherche comporte cinq chapitres. Le premier chapitre, contexte théorique, campe d'abord la problématique et, ensuite, les différents concepts clés à l'étude, c'est-à-dire l'estime de soi, le trouble d'apprentissage, l'expérience de loisir et l'approche expérientielle. Pour conclure, ce chapitre présente les questions de recherche.

Pour ce qui est du deuxième chapitre, méthode de recherche, il expose, en premier lieu, le type de recherche utilisé dans cette étude. En deuxième lieu, il décrit les instruments de mesure. En troisième lieu, il présente les différentes stratégies de recherche utilisées dans cette étude. Enfin, une présentation du participant à l'étude conclut ce chapitre.

En ce qui a trait au troisième chapitre, présentation et interprétation des résultats, il est question, évidemment, de présenter les résultats, mais également de développer sur les différents éléments observés durant l'intervention.

Quant au quatrième chapitre, discussion des résultats, il répond aux principales questions de recherche afin de faire un retour plus ciblé sur les résultats pertinents de la recherche. Cette section mettra en parallèle les résultats de l'étude et les éléments retrouvés dans le cadre théorique.

Enfin, le dernier chapitre, conclusion, fait un retour général sur l'ensemble de l'étude et présente les perspectives futures de recherche.

Chapitre I
Contexte théorique

Afin de camper, les divers concepts à l'étude, ce chapitre sera développé en six segments. Le premier segment traite de la problématique du décrochage scolaire. Dans le deuxième segment, il est question de définir l'estime de soi. Quant au troisième segment, il explique les troubles d'apprentissage. Pour ce qui est du quatrième segment, il définit et précise le concept de loisir tel qu'entendu dans cet ouvrage. Dans le cinquième segment, les principaux éléments constitutifs de l'approche expérientielle sont développés. Enfin, le sixième segment clôt ce premier chapitre avec la présentation de la question de recherche et des objectifs.

1- LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

L'abandon scolaire est un phénomène qui remonte au tout début de la création des écoles. Jusqu'au début des années 1960, soit avant la Révolution tranquille, les raisons qui poussent les jeunes à l'abandon scolaire sont fort différentes de celles d'aujourd'hui. Ainsi, dans les années 1950, le travail manuel et l'autonomie financière priment sur l'instruction. Dans ces années, plusieurs jeunes abandonnent l'école pour travailler et aider leurs parents. Cette attitude peut même être interprétée comme étant un gage de maturité et d'autonomie. Au cours des dernières décennies, le développement technologique transforme l'image que la population, en général, se fait du marché du travail. La bonne volonté et la résistance physique ne représentent plus une garantie de réussite. Aujourd'hui, l'instruction est nécessaire afin de doter les jeunes d'habiletés et de connaissances qui leur permettront de s'adapter aux exigences multiples et changeantes du marché du travail. D'où l'importance de se pencher sur la problématique du décrochage scolaire.

Ce segment comporte deux parties. La première vise à situer la problématique du décrochage au secondaire tandis que la deuxième explique les causes du décrochage scolaire.

1.1 Situation actuelle du décrochage scolaire

Avant d'entamer cette partie, il paraît judicieux d'apporter une définition au *décrochage scolaire*. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (1991) définit le décrocheur comme un jeune inscrit au niveau secondaire et qui n'est plus inscrit dans un établissement d'enseignement l'année suivante alors qu'il n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires, qu'il n'est pas déménagé hors du Québec et qu'il n'est pas mort. Le ministère de l'Éducation calcule le taux de décrochage scolaire comme étant la proportion de la population d'un âge ou d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

Si les années 1980 et le début des années 1990 ont vu les taux de décrochage diminué radicalement. Les 10 dernières années, elles, montrent une stagnation du taux de décrochage. Ainsi, chez les 17 ans, le taux de décrochage de 26,1 % en 1979 baisse à 10,5 % en 1994 pour rester sensiblement le même en 2001 à 9,8 % (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p.3). Également, chez les 18 ans, le taux très élevé de 35,7 % en 1979 s'abaisse de moitié en 1994 pour y rester jusqu'en 2001 à 17,2 % (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p.3). Le même phénomène peut s'observer dans les catégories d'âge des 19 ans et celle des 20 à 24 ans. Or, même si une baisse de l'abandon scolaire s'observe depuis les années 1980, il n'en demeure pas moins que, malgré la mise sur pied de programmes de prévention d'abandon scolaire et de raccrochage au cours des dernières années, le taux de décrochage demeure élevé et stable.

1.2 Causes du décrochage scolaire

Les études réalisées auprès d'élèves ayant quitté l'école depuis peu tendent à montrer que le décrochage scolaire est un processus plutôt qu'un geste spontané. Les résultats de Violette (1992, p.38) révèlent que plusieurs décrocheurs amorcent leur réflexion dès l'âge de 14 ans, mais ce n'est qu'à l'âge de 16 ans ou plus que la plupart d'entre eux décident de quitter l'école. Ainsi, les facteurs associés au décrochage sont multiples. Ils

s'additionnent et se conjuguent, mais ils n'établissent pas nécessairement de relations causales. Le décrochage scolaire est donc un phénomène davantage évolutif qu'explosif (Bouchard & St-Amand, 1993, p.9; Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993, p.10; Morissette, 1984, p.112; Royer, Moisan, Giasson & Boisclair, 1992, p.15; Violette, 1992, p.74).

Les recherches, fort nombreuses sur ce sujet, mettent en évidence trois catégories de facteurs interdépendants associés au décrochage des jeunes. Ce sont les facteurs personnels, les facteurs liés à la famille et les facteurs scolaires (Gélinas, 1999, p.4; Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993, p.8; Langevin, 1994, p.140).

1.2.1 Facteurs reliés à l'individu

D'un point de vue sociodémographique, le genre, la langue, l'origine ethnique sont des indicateurs du décrochage. En 1989-1990, 55 % des décrocheurs sont des garçons (Violette, 1992, p.7), tandis qu'en 2001 le taux de décrochage chez les garçons de 17 ans est de 12,4 % contre 7,0 % pour les filles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p.3). En ce qui a trait à la langue et à l'origine ethnique, Beauchesne (1991, p.21) mentionne que les élèves dont la langue maternelle est le français sont plus nombreux à décrocher que ceux dont la langue maternelle est l'anglais. De même que la Centrale de l'enseignement du Québec (1991, p.6) rapporte que les communautés ethniques seraient plus enclines à abandonner leurs études.

Également, certains auteurs mettent en cause l'expérience scolaire de l'élève. Ainsi, le faible rendement scolaire (Leblanc & Janosz, 1993, p.48; Violette, 1992, p.73) et les retards scolaires (Leblanc & Janosz, 1993, p.48; Violette, 1992, p.76) concourent à l'abandon scolaire. De plus, les attitudes négatives envers l'école, comme le climat désagréable de l'école, la perte du goût d'étudier et le manque de motivation, sont des motifs considérés (Leblanc & Janosz, 1993, p.48; Royer, Moisan, Giasson & Boisclair, 1992, p.14).

Finalement, Leblanc et Janosz (1993, p.53) mettent en relation l'abandon scolaire et la faible estime de soi du décrocheur. Pour eux, le décrocheur serait peu autonome et peu responsable.

1.2.2 Facteurs du décrochage scolaire reliés à la famille

Comme pour beaucoup d'autres problèmes sociaux, une situation économique difficile (Leblanc & Janosz, 1993, p.51), une faible scolarisation des parents et des déménagements fréquents sont autant de prédicteurs du décrochage (Beauchesne, 1991: cité dans Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993, p.15; Violette, 1992, p.14). D'autres auteurs (Violette, 1992, p.74; Welhage & Rutter, 1986 : cités dans Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993, p.15) établissent un lien direct entre l'abandon scolaire et le style parental, entre le décrochage scolaire et l'absence de soutien des parents. Les parents des décrocheurs offriraient trop peu de supervision et d'encadrement parental à leur enfant. Enfin, la dysfonction familiale et le divorce des parents ont également un impact sur l'abandon prématuré des études. Il y aurait trois fois plus de décrocheurs dans les familles monoparentales et recomposées (Zimiles & Lee, 1991, p.316).

1.2.3 Facteurs du décrochage scolaire reliés à l'école

La qualité de l'école est évidemment un facteur majeur dans la perception qu'a l'élève de son école, tout comme les méthodes d'enseignement et les attentes de l'enseignant. Wehlage et Rutter (1986 : cités dans Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy. 1993, p.16) de même que Bryk et Thum (1989, p.377) concluent que le manque d'autorité des adultes à l'école, le manque d'intérêt et d'engagement des enseignants envers les élèves, un climat d'indifférence face à l'engagement scolaire sont autant de facteurs qui augmentent l'incidence de décrochage. De plus, Pilon (1993, p.135) admet l'importance d'une relation affective entre l'adulte et l'élève pour prévenir le décrochage scolaire. Dans le même sens, certains auteurs (Ekstrom et al. 1986: cités dans Hrimech, Théorêt, Hardy &

Gariépy, p.17; Brais, 1991: cité dans Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, p.17) soulignent que le manque de contact avec les enseignants et une perception négative de ces derniers par les élèves constituent pour ceux-ci des motifs de quitter l'école. Également, pour certains, le redoublement des élèves a des incidences dommageables sur l'élève. Ainsi, les élèves qui redoublent sont onze fois plus susceptibles de décrocher que ceux qui ne répète jamais une année (Rumberger, 1995: cité dans McKinnon, 1997, p.16). Enfin, en ce qui a trait aux aspirations scolaires des décrocheurs, elles sont moins élevées que celles des non-décrocheurs (Pilon, 1993, p.123).

En synthèse, il est possible de retenir deux modèles afin de résumer les différents facteurs associés au décrochage: celui de Langevin (1994) et celui de Beauregard (1995). D'abord, Langevin (1994) propose un modèle explicatif du décrochage scolaire. Le tableau 1 présente le modèle explicatif au décrochage scolaire de Langevin (1994).

Tableau 1
Modèles explicatifs du décrochage scolaire de Langevin (1994)

Facteurs liés à l'individu	Facteurs liés au milieu familial et social	Facteurs liés à l'école
<ul style="list-style-type: none"> - Lieu de contrôle stable et externe - Difficulté à socialiser avec les autres étudiants - Faible participation aux activités parascolaires - Intérêt pour les matières concrètes - Hostilité face à l'autorité - Perception négative de l'école - Échecs et redoublements scolaires - Faible estime de soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu économique défavorisé - Distance culturelle entre l'école et la famille - Parents peu scolarisés - Peu d'aide des parents pour faire les devoirs - Présence de décrocheurs dans la fratrie - Scolarisation peu valorisée par le milieu familial et social 	<ul style="list-style-type: none"> - Climat scolaire froid et impersonnel - Climat ne favorisant pas l'appartenance des jeunes à l'école - Aliénation des jeunes face à l'école - Ennui des jeunes à l'école - Absence de contrôle des enseignants face au contenu pédagogique - Démotivation et désinvestissement des enseignants - Politiques scolaires peu favorables à la persévérance scolaire

Pour sa part, Beauregard (1995, p.17), même si elle reconnaît la solidité du modèle de Langevin (1994), note que ce modèle ne permet pas de visualiser les relations unissant les principaux facteurs de prédisposition entre eux. Pour cette raison, Beauregard (1995, p.18) propose un modèle plus complet intégrant le modèle explicatif de Langevin (1994) et la représentation schématique de Lévesque et West (1986).

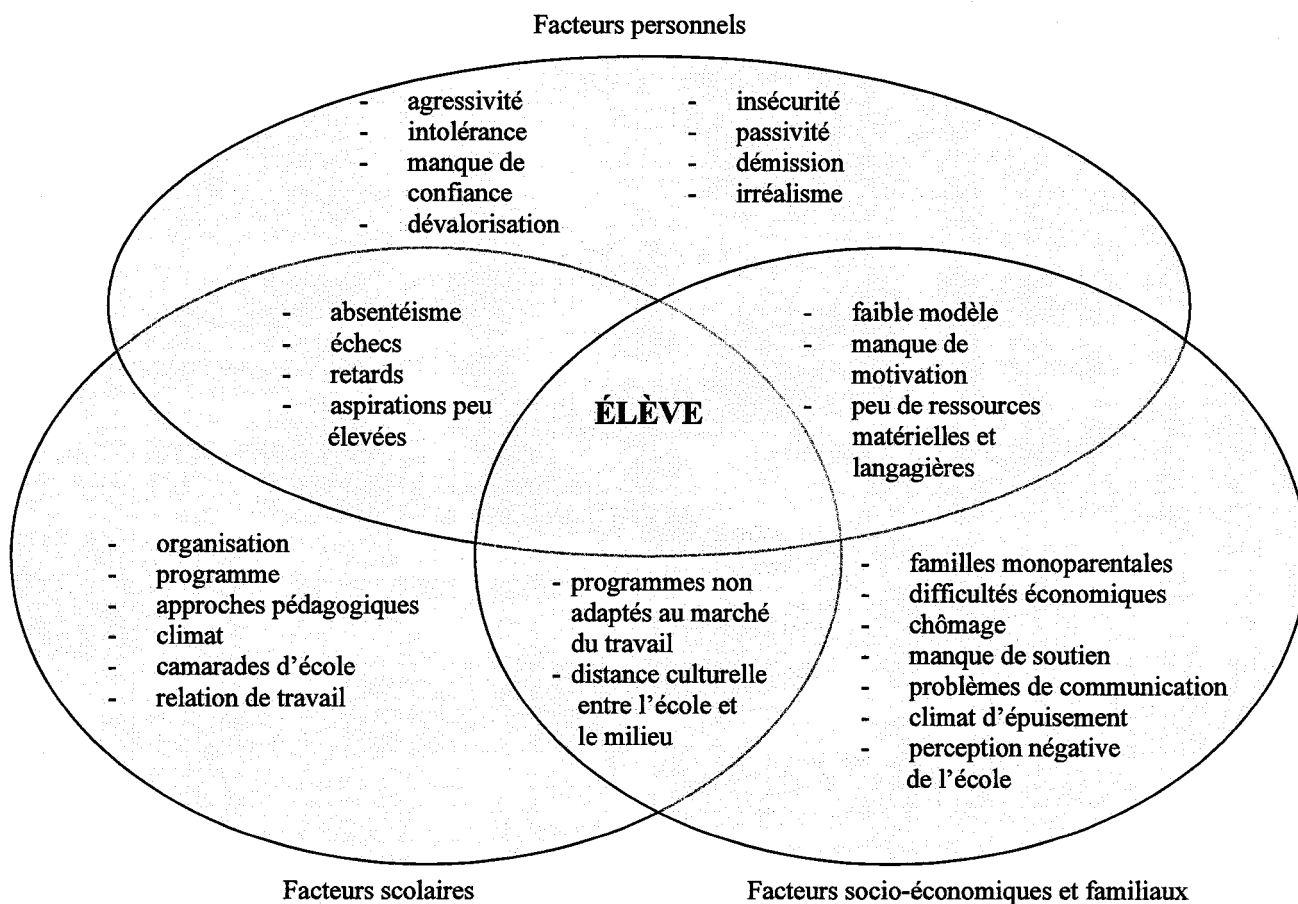


Figure 1. Modèle explicatif de l'abandon scolaire de Beauregard (1995) adapté de Lévesque et West (1986)

2- ESTIME DE SOI

Afin de mieux traiter des liens existant entre l'estime de soi et le décrochage scolaire, est défini le concept d'estime de soi et, ensuite sont expliqués les liens entre l'estime de soi et le décrochage scolaire.

2.1 Concept d'estime de soi

Les théories concernant une définition précise de ce qu'est l'estime de soi sont nombreuses (Walker, 1991, p.6). Cette multitude de théories engendre inévitablement une certaine confusion. Selon certains auteurs (Delisle, 1988; Glanz, 1993; Walker, 1991), plusieurs utilisent les termes *estime de soi* et *concept de soi* sans différenciation. Pour Walker (1991, p.6), l'estime de soi se définit comme étant une attitude favorable ou non favorable qu'une personne entretient d'elle-même et cette attitude est communiquée aux autres de façon verbale ou comportementale. Pour sa part, Glanz (1993, p.12), d'après une recherche empirique, révèle quatre dimensions importantes dans la notion d'estime de soi : 1) l'estime de soi sociale qui fait référence à l'esprit de groupe et à la maturité personnelle; 2) l'estime de soi scolaire qui concerne la fierté scolaire et les relations enseignant-élève; 3) l'estime de soi reliée à la famille qui est en rapport avec la proximité et la sévérité des parents et 4) l'estime de soi interpersonnelle qui réfère à l'évaluation de sa propre valeur et de ses problèmes personnelles d'une part, et de sa faiblesse et de sa vulnérabilité d'autre part.

Les écrits de Ruel (1987: cité dans Lafortune, 1996), Legendre (1993) et de Lafortune et St-Pierre (1996) sur les notions de confiance en soi, d'estime de soi et de concept de soi, permettent d'éclaircir le sujet. Afin de mieux comprendre ces notions, deux comparaisons sont élaborées. L'une sur les notions de concept de soi et d'estime de soi et l'autre, sur les notions de confiance en soi et d'estime de soi.

En premier lieu, contrairement à certains auteurs, Legendre (1993, p.234) différencie le concept de soi et l'estime de soi. Ruel (1987: cité dans Lafortune, 1996, p.41-42) explique bien cette distinction :

«...le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on fait entre soi et les autres. Les expériences sont perçues d'une certaine façon, interprétées en succès ou en échec, confrontées aux caractéristiques que l'on s'attribue, influencées par les perceptions des autres (ou plutôt par l'idée que l'on se fait des perceptions des autres) et comparées avec ce que l'on perçoit des expériences des autres. On aboutit ainsi à une sorte de synthèse, une image de soi dans un champ d'expérience donné. Selon le jugement plus ou moins positif que l'on porte sur cette image, émerge un sentiment général qui traduit la plus ou moins grande estime, appréciation affective, que l'individu manifeste envers lui même. C'est l'estime de soi. »

En résumé, l'estime de soi est le jugement affectif que la personne porte à l'image qu'il se fait de lui-même.

En deuxième lieu, selon Lafortune (1996, p.41), la confiance en soi naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche. C'est donc dire que la confiance en soi réfère à la confiance qu'une personne a en ses capacités dans l'accomplissement d'une tâche précise. Quant à l'estime de soi, elle transcende l'accomplissement d'une tâche précise puisque celle-ci ne dépend pas directement de sa réussite ou de son échec. Ainsi, selon Legendre (1993, p.560), l'estime de soi fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et sa valeur. Cette confiance fondamentale se bâtit dans les réussites et les échecs que l'individu vit au travers de ses différentes expériences. Quant à Côté (1998), il explique que l'estime de soi résulte de la capacité de l'individu à transférer sa confiance dans les différentes sphères de sa vie.

2.2 Liens entre l'estime de soi et le décrochage scolaire

D'après les écrits scientifiques concernant l'estime de soi et l'école, il est possible de distinguer trois champs d'étude : 1) l'estime de soi comme cause de la réussite scolaire; 2) l'estime de soi comme effet de la réussite scolaire et enfin, 3) un troisième qui

s'intéresse indifféremment aux liens existant entre l'estime de soi et le décrochage scolaire.

En premier lieu, en ce qui a trait aux recherches portant sur l'estime de soi comme cause de la réussite scolaire, les travaux de Purkey (1970, p.17) apportent des éléments de réponse puisqu'ils mettent en évidence une relation de réciprocité entre l'estime de soi d'un étudiant et sa réussite scolaire. Ainsi, la possibilité d'apprendre pour un étudiant s'avère fortement déterminée par son niveau d'estime de soi, par la conception qu'il se fait de l'image qu'il projette, de même que par sa perception de son environnement scolaire (Samuels, 1977 : cité dans Delisle, 1988, p.33; Yamamoto, 1972 : cité dans Delisle, 1988, p.33). Pour leur part, Hansford et Hattie (1982, p.138), d'après une méta-analyse portant sur 128 études, arrivent à établir l'existence d'une faible, mais positive corrélation entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Dans le même sens, Byrne (1984 : cité dans Glanz, 1993, p.13) révèle que la corrélation entre l'estime de soi global et le rendement scolaire est faible, mais que cette corrélation est forte lorsque l'estime de soi dans une situation spécifique est en cause. Pareillement, pour Glanz (1993, p.14), bien que l'estime de soi et le rendement scolaire apparaissent hautement liés, sa recension d'écrits scientifiques révèle une faible corrélation entre l'estime de soi général et le rendement scolaire. Néanmoins, Reasoner (1992: cité dans Glanz, 1993) rapporte, après une intervention visant le développement de l'estime de soi auprès de jeunes du primaire, que l'augmentation de l'estime de soi favorise la réussite. Walker (1991) rappelle d'autres recherches, entre autres, celle de Mayer (1980 : cité dans Walker, 1991) et celle de Pugh (1976 : cité dans Walker, 1991) qui arrivent aux mêmes conclusions à l'effet qu'une forte estime de soi favorise la réussite éducative.

En second lieu, en ce qui a trait aux recherches étudiant l'estime de soi comme effet, une étude longitudinale de Bridgeman et Shipman (1978 : cités dans Walker, 1991) portant sur 404 enfants défavorisés montre que la réussite scolaire apporte différents effets positifs sur l'estime de soi. D'autres recherches également arrivent à la conclusion qu'un faible rendement scolaire est nuisible à l'estime de soi (Ames, 1978 : cité dans Walker, 1991; Hayes & Prinz, 1976 : cités dans Walker, 1991; Purkey, 1970, p.20).

Dans le même sens, les échecs et les retards scolaires vécus depuis le primaire minent considérablement l'estime de soi des décrocheurs potentiels (Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1991 : cité dans Beauregard, 1995, p.25). De fait, dans un système scolaire qui, très tôt, catégorise les étudiants en fonction de leur rendement scolaire, l'élève qui ne parvient pas à rencontrer les exigences scolaires se sent marginalisé et, graduellement, perd confiance en ses possibilités (Conseil permanent de la Jeunesse, 1992, p.15). Pareillement, Fillion et Mongeon (1993, p.128) soutiennent que les mesures administratives instaurées dans l'espoir de contrer les échecs scolaires, c'est-à-dire le redoublement et le cheminement particulier, ont paradoxalement pour conséquence de témoigner à l'élève son incapacité de fonctionner normalement dans le système scolaire, altérant alors l'image qu'il entretient de lui-même.

Enfin, en ce qui a trait aux études s'intéressant simplement aux liens existant entre l'estime de soi et le décrochage scolaire, Myles (1983 : cité dans Delisle, 1988, p.37) établit, après une recherche comparative auprès de 30 décrocheurs potentiels et 30 étudiants ordinaires, que les décrocheurs ont un concept de soi beaucoup plus faible que les non-décrocheurs. D'autres recherches (Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1991 : citée dans Beauregard, 1995, p.24; Rumberger, 1987, p.112) corroborent ces résultats. Également, Horwich (1979 : cité dans Girard, 1989, p.52) révèle que les décrocheurs potentiels expriment, davantage que les élèves ordinaires, de l'insatisfaction envers eux-mêmes, qu'ils éprouvent un manque de confiance en eux-mêmes, qu'ils se considèrent inférieurs aux autres et qu'ils estiment avoir peu de chances de réussir dans la vie.

Pour terminer, il semble important de mentionner l'enquête de Violette (1992, p.58) effectuée auprès de quelques 900 décrocheurs. Cette enquête tend à montrer une amélioration sensible du niveau d'estime de soi de ces étudiants dans les mois qui suivent l'abandon des études. Ces résultats incitent un nombre croissant de chercheurs à postuler que l'image négative de soi, observée chez les décrocheurs potentiels, est essentiellement attribuable à la structure scolaire qui fournit peu d'occasion aux étudiants ayant de faibles résultats scolaires de se valoriser dans le cadre de l'école (Langevin, 1994, p. 141).

3- TROUBLE D'APPRENTISSAGE

Afin de mieux comprendre le trouble d'apprentissage chez l'élève, ce segment est divisé en trois parties. La première partie s'attarde à définir le trouble d'apprentissage. La deuxième partie apporte un éclaircissement sur les causes du trouble d'apprentissage. Enfin, la troisième partie présente les difficultés individuelles qui sont liées aux troubles d'apprentissage.

3.1 Définition des troubles d'apprentissage

Avant de définir le trouble d'apprentissage, il importe de faire la distinction entre le terme *difficulté d'apprentissage* et celui de *trouble d'apprentissage*. Comme le font remarquer certains auteurs (Benoît, 2000, p.129; Legendre, 1993, p.1376), l'utilisation indifférenciée de ces deux termes est souvent courante. Afin de mieux circonscrire le terme *trouble d'apprentissage*, Destrempez-Marquez et Lafleur (1999, p.14-15) font valoir que *les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à caractère temporaire et ponctuel qui proviennent de facteurs extérieurs à l'enfant tandis que les troubles d'apprentissage sont persistants, permanents et intrinsèques à l'enfant*. Ainsi, les *difficultés d'apprentissage* peuvent être dues à la séparation des parents, à un changement d'école, à une peine d'amour ou encore à une nouvelle méthode d'enseignement. Ces difficultés se traduisent par des problèmes de concentration; des difficultés en lecture, en écriture, en mathématiques et des problèmes de comportement. En ce qui a trait aux *troubles d'apprentissage*, qui sont plus ancrés, ils se traduisent par des difficultés persistantes sur le plan de la concentration, de la mémoire, du raisonnement, de la coordination, de la communication, de l'habileté à lire et à écrire, de la conceptualisation, de la sociabilité et de la maturité affective.

La définition du *trouble d'apprentissage*, formulée par le *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1988 : cité dans Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.17), désigne un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés

importantes de l'acquisition et de l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques. Selon certains auteurs (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.17; Hammill, 1990, p.82; Legendre, 1993, p.1376), cette définition est celle qui a le plus de chance de faire consensus.

L'*American Psychiatric Association* (1990 : cité dans Messerschmitt, 1993, p.12) classifie les troubles spécifiques d'apprentissage en quatre grandes catégories : 1) les troubles des acquisitions scolaires; 2) les troubles de la parole et du langage; 3) les troubles des aptitudes motrices et, finalement, 4) les troubles de comportements perturbateurs.

En premier lieu, en ce qui a trait aux troubles des acquisitions scolaires, il y a le trouble de l'acquisition de la lecture : la dyslexie; le trouble de l'acquisition de l'expression écrite : la dysorthographe et, enfin, le trouble de l'acquisition de l'arithmétique : la dyscalculie.

Selon Messerschmitt (1993, p.33-34), la dyslexie désigne un trouble spécifique durable dans l'apprentissage de la lecture tandis que la dysorthographe désigne un trouble spécifique dans l'acquisition de l'orthographe. Destrempez-Marquez et Lafleur (1999, p.27) font remarquer que l'appellation « dyslexie » se fait conjointement avec celle de la dysorthographe. Ainsi, il y a lieu, ici, de parler de dyslexie-dysorthographe. Ceci s'explique parce que la dysorthographe est un pendant habituel de la dyslexie (Legendre, 1993, p.403; Messerschmitt, 1993, p.18). Ce trouble se manifeste par des problèmes de décodage comme des inversions [or/ro]; des omissions [arbre/ arbe]; des adjonctions [paquet/parquet]; des substitutions [chauffeur/ faucheur]; de la contamination [palier/papier]; une lecture lente, hésitante et saccadée (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.30). Elle peut également se manifester par des problèmes sur le plan de la compréhension où le message d'un texte échappe partiellement ou totalement à l'élève. Pour ce qui est de la dyscalculie, la définition la plus souvent citée et retenue (Van Hout & Meljac, 2001, p.141) est celle de Kosciuszko (1974, p.47) qui la définit comme étant un dysfonctionnement structural des aptitudes mathématiques lequel a son origine dans un

désordre génétique ou congénital se trouvant dans ces parties du cerveau; celles-ci sont à la base du développement des aptitudes mathématiques convenables à cet âge et ce, sans un désordre des fonctions mentales générales. Parmi les manifestations de ce trouble d'apprentissage, selon Kosci (1974 : cité dans Meljac & Van Hout, 2001, p.148), il y a les difficultés d'évocation des termes mathématiques, les difficultés à ordonner les grandeurs selon leur taille, les difficultés à lire les symboles mathématiques, les difficultés à réaliser des calculs mentaux et finalement, une impossibilité de réaliser des opérations arithmétiques.

En second lieu, dans la catégorie des troubles de la parole et du langage concernant la réussite scolaire, Destrempez-Marquez et Lafleur (1999) citent le trouble auditif central et le trouble du langage à proprement dit. Selon Destrempez-Marquez et Lafleur (1999, p.34), le trouble auditif central est un trouble lié au traitement auditif, c'est-à-dire la réception, l'interprétation et l'intériorisation du langage parlé. Les indices d'un tel trouble peuvent être une demande anormale de l'élève pour répéter ce qui vient d'être dit, une difficulté de l'élève à comprendre dans un milieu bruyant ou lorsque le débit verbal est rapide, une difficulté de l'élève à suivre des consignes multiples, une faible capacité de l'élève dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture et enfin, une faible capacité en musique et en chant. Dans les cas de trouble du langage, Destrempez-Marquez et Lafleur (1999, p.39) le définissent comme étant un décalage par rapport à une courbe de développement normal du langage avec présence d'atypies dans le développement. Ces élèves vivent une difficulté à exprimer oralement des consignes qui semblent comprises, à parler la langue maternelle avec une structure grammaticale adéquate, à suivre ou à avoir une conversation sur un sujet qui n'est pas très familier, à raconter une histoire en respectant l'ordre des séquences ou à suivre des indications données oralement ou par écrit (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.40). Il y a lieu de noter que la dysphasie qui est un trouble grave et durable du développement du langage oral fait partie des troubles spécifiques du trouble du langage (Messerschmitt, 1993, p.34).

En troisième lieu, en ce qui a trait aux troubles des aptitudes motrices, la dysgraphie est le trouble qui touche le plus le domaine scolaire. Legendre (1993, p.402) la définit comme

un trouble qui se manifeste par la difficulté plus ou moins grande d'écrire pouvant aller jusqu'à l'impossibilité totale d'écrire, qui se nomme alors agraphie. Ajuriaguerra et al. (1989 : cités dans Bédard, 1998, p.2) identifient cinq catégories d'écriture chez les dysgraphiques : 1) les raides; 2) les mous; 3) les impulsifs; 4) les maladroits et 5) les lents et précis. Sommairement, ces différentes caractéristiques font ressortir une écriture tendue, anguleuse, peu structurée, trop lente ou trop expéditive, de dimension irrégulière, soit hypertrophiée ou soit atrophiée, ou encore un trait de mauvaise qualité où l'épaisseur et la coloration sont variables et ce, au prix d'un effort anormal.

En dernier lieu, les troubles de comportements perturbateurs comprennent le trouble déficitaire de la capacité d'attention avec hyperactivité et le trouble déficitaire de la capacité d'attention sans hyperactivité. Le Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité [TDAH] se caractérise par des difficultés prononcées de l'élève à l'impulsivité et à l'hyperactivité (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.45). Ainsi, selon plusieurs auteurs (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.45), les élèves TDAH sont continuellement en mouvement, ils ont de la difficulté à demeurer en place; ils peuvent être socialement immatures et d'humeur changeante. De plus, leur instabilité n'est pas que motrice puisqu'ils leur arrivent souvent d'être incapables de réaliser une performance réussie antérieurement. Quant au Trouble déficitaire de l'attention [TDA], il se caractérise par des difficultés prononcées de l'élève à l'inattention et à la désorganisation. Selon les auteurs (Destrempez-Marquez et Lafleur, 1999, p.45), ces élèves présentent des difficultés à maintenir leur attention ou à se concentrer; leur esprit semble se fatiguer facilement à une tâche à moins que celle-ci ne les intéresse ou ne les excite particulièrement. En général, ces élèves sont facilement distraits et leur impulsivité les mène à agir rapidement, sans réfléchir. Ce qui accentue les risques de mauvaises performances.

3.2 Causes des troubles d'apprentissage

Les écrits scientifiques qui parlent des causes des troubles d'apprentissage ne font pas consensus (Benoît, 2000, p.138). Afin de mieux circonscrire ce sujet, cette partie présente premièrement quelques-unes des théories causales des troubles d'apprentissage et, deuxièmement, elle expose les critères d'exclusion.

Selon les auteurs (Adelman & Taylor, 1993, p.22; Bender, 1995, p.35; Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.95; Hammill, 1988, p.217), les troubles d'apprentissage sont intrinsèques à l'individu. Pour leur part, Chalfant (1989: cité dans Benoît, 2000, p.154) et Shaw (1995: cité dans Benoît, 2000, p.154) font valoir deux approches pour expliquer les troubles d'apprentissage : l'étiologie neurologique et la théorie du traitement de l'information.

Dans un premier temps, certains auteurs (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.41; Hammill, 1990, p.82; NJCLD, 1988 : cité dans Hammill, 1990, p.77; Messerschmitt, 1993, p.27; Van Hout, 2001, p.276) s'accordent à dire que les troubles d'apprentissage sont dus à des dysfonctions neurologiques. Bender (1995, p.35) classifie les causes des dysfonctions neurologiques en quatre catégories : 1) les causes génétiques qui sont dues à l'hérédité; 2) les causes tératogéniques qui sont occasionnées par des problèmes durant la grossesse comme la consommation d'alcool, de cigarettes ou de drogues par la mère; 3) les causes périnatales comme, par exemple, les enfants prématurés et 4) les causes postnatales qui sont dues à des facteurs externes comme un choc à la tête, un empoisonnement alimentaire ou environnemental. En ce qui a trait aux dysfonctions développementales comme cause des troubles d'apprentissage, Benoît (2000, p.150) fait ressortir que selon la théorie du traitement de l'information ces difficultés sont dues à une mauvaise gestion de l'information en raison des mécanismes déficients qui empêchent de recevoir, d'emmagasiner et d'utiliser l'information adéquatement.

Aucune de ces deux théories ne fait consensus. Chalfant (1989: cité dans Benoît, 2000, p.151) et Shaw (1995: cité dans Benoît, 2000, p.151) font valoir qu'il existe très peu

d'instruments valides et fiables pour mesurer une ou des dysfonctions développementales. Que ces dysfonctions soient de nature neurologique ou dues à des déficiences dans les mécanismes du traitement de l'information, le critère du processus psychologique n'autorise donc qu'à faire des déductions, provenant de l'observation, sur le fonctionnement ou le dysfonctionnement des habiletés développementales (Chalfant, 1989: cité dans Benoît, 2000, p.151).

Avant d'aborder les critères d'exclusion, il importe de mentionner que les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont d'intelligence normale ou au-dessus de la normale, mais de rendement inférieur parce qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques en lecture, en mathématiques, en langage parlé et écrit (Benoît, 2000, p.228). Enfin, en ce qui a trait aux critères d'exclusion, les auteurs (Destrempez-Marquez & Lafleur, 1999, p.95; Hammill, 1990; cité dans Benoît, 2000, p.134; Shaw & al., 1995 : cité dans Benoît, 2000, p.163) s'accordent à dire que les troubles d'apprentissage même s'ils peuvent coexister avec la déficience intellectuelle, les perturbations affectives et le handicap sensoriel et, ou moteur, ils ne peuvent être le résultat de ces facteurs intrinsèques, ni la conséquence directe des influences externes qui peuvent interférer, comme par exemple, une mauvaise situation économique, une sous-stimulation durant l'enfance, un enseignement inapproprié, des pressions sociales ou encore des différences culturelles.

3.3 Difficultés individuelles liées aux troubles d'apprentissage

Inspiré de la catégorisation de Benoît (2000, p.231) sur les caractéristiques individuelles liées aux *troubles d'apprentissage*, les difficultés individuelles liées aux *troubles d'apprentissage* ici étudiées se divisent comme suit : la dimension scolaire, la dimension intellectuelle et la dimension émotive et relationnelle.

3.3.1 Dimension scolaire

Conséquemment aux difficultés engendrées par les troubles d'apprentissage, il devient évident que la dimension scolaire chez les élèves en difficulté est problématique. Zigmond et Thornton (1988 : cités dans Benoît, 2000, p.232) concluent que ces élèves ont de faibles aptitudes pour les apprentissages et un long passé d'échecs scolaires. Ils entreprennent des études secondaires avec des déficiences significatives sur le plan des habiletés de base, lesquelles déficiences perdurent tout au long de la scolarité et se généralisent à l'ensemble des matières scolaires (Mercer, 1997: cité dans Benoît, 2000, p.232). C'est donc dire que ces adolescents continuent de manifester de faibles performances principalement en lecture, écriture et mathématiques (Gregory, Shanahan & Walberg, 1985 : cités dans Benoît, 2000, p.232; Deshler, Warner, Schumaker & Alley, 1983 : cités dans Benoît, 2000, p.232; Warner, Alley, Desler & Schumaker, 1980 : cités dans Benoît, 2000, p.232).

3.3.2 Dimension intellectuelle

Dans la dimension intellectuelle, il est question des difficultés liées à l'attention sélective, à la mémoire et aux stratégies d'apprentissage. En ce qui a trait à l'attention sélective, Hallahan et Reeve (1980 : cité dans Benoît, 2000, p.295) révèlent qu'un nombre impressionnant de recherches soulignent que les élèves en trouble d'apprentissage se caractérisent généralement par un sous-développement relatif à l'attention sélective. Pour ce qui est de la mémoire à court terme, Benoît (2000, p.296) mentionne que les écrits scientifiques identifient, chez les adolescents en trouble d'apprentissage, une performance inférieure dans les habiletés de répétition et que ce comportement est associé à une faible capacité de la mémoire à court terme. De plus, selon Swanson et Cooney (1991: cités dans Benoît, 2000, p.297), les difficultés vécues par ces adolescents relatives au raisonnement suggèrent des déficiences au niveau des capacités d'organisation, d'interprétation et d'intégration des nouvelles données dans la mémoire à long terme, lesquelles capacités permettent l'accessibilité et la réutilisation des connaissances.

Enfin, en ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage qui comprennent *les stratégies cognitives* qui réfèrent au « savoir quoi faire », au « savoir comment faire », au « savoir quand faire » et au « savoir pourquoi faire »; les *stratégies métacognitives* qui se rapportent aux capacités de l'individu à objectiver et à réguler les démarches intellectuelles qu'il entreprend; les *stratégies affectives* qui servent à gérer les états d'âme d'un individu; et les *stratégies de gestion des ressources* qui servent à exploiter les ressources environnantes autant matérielles que humaines, Benoît (2000) fait ressortir des difficultés marquées pour les adolescents en trouble d'apprentissage dans chacune de ces stratégies.

3.3.3 La dimension émotive et relationnelle

Afin d'étudier les difficultés relatives à la dimension émotive et relationnelle de l'individu en trouble d'apprentissage, la présente section est divisée en trois domaines : 1) le domaine affectif; 2) le domaine conceptuel et 3) le domaine social. Étant donné le lien direct entre le domaine affectif et le participant à cette recherche, le domaine affectif sera plus développé tandis que les deux autres domaines seront parcourus plus rapidement. Par conséquent, le domaine affectif traite les notions de *perception de soi*, *perception de sa compétence*, *perception de la contrôlabilité* et celle de la *motivation*.

Dans un premier temps, pour ce qui est du domaine affectif, selon Bryan (1991, p.199), même s'il est vrai que les écrits décrivent les élèves en trouble d'apprentissage comme ayant un concept de soi pauvre, il importe toutefois de préciser que cette perception négative se limite habituellement à la performance scolaire uniquement. Par contre, Bryan (1991, p.199) ajoute qu'un moi scolaire négatif aura éventuellement un impact sur la valeur que l'élève s'accorde globalement. Ainsi, si au primaire et au début du secondaire, il n'existe pas de différence significative entre les élèves en trouble d'apprentissage et les élèves dits « normaux » par rapport à la valeur globale qu'ils s'accordent, la recherche (Bryan, 1991, p.199) tend à prouver que des problèmes relatifs à

la confiance en son efficacité et sa valeur refont surface au moment où les élèves atteignent un âge plus avancé.

Quant à la *perception de sa compétence*, Benoît (2000, p.327) mentionne que les écrits en lien avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage témoignent combien ces élèves ont de la difficulté à avoir une perception réaliste de leur compétence à accomplir des activités. En effet, Benoît (2000, p.237) souligne que plusieurs auteurs (Bryan, 1991; Gearheart & Gearheart, 1989; Masters, Mori & Mori, 1993; Mercer, 1997; Wong, 1991a, p.134) font ressortir qu'un élève ayant vécu des échecs répétés développe un sentiment d'insécurité relié à une faible opinion de sa capacité à performer de façon appropriée.

Pour ce qui est de la *perception de la contrôlabilité* ou de la *perception attributionnelle*, Bryan (1991: cités dans Benoît, 2000) et Wong (1991a: cité dans Benoît, 2000) concluent d'après une recension de recherches sur les perceptions attributionnelles des élèves que les élèves en trouble d'apprentissage fournissent des explications différentes de celles des autres élèves en ce qui a trait à la cause de leurs succès et leurs échecs. Si la plupart des élèves attribuent normalement leurs succès à leurs capacités intellectuelles, et leurs échecs, au manque d'effort de leur part ou à des causes externes et incontrôlables, les élèves en trouble d'apprentissage ont plutôt tendance à attribuer leur succès à des causes externes comme la chance ou la facilité du travail, et leurs échecs, à des variables internes, stables et incontrôlables comme leurs limitations intellectuelles ou leur incompétence générale.

Enfin, en ce qui a trait à la *motivation*, faisant ressortir le fait que les élèves en trouble d'apprentissage ont généralement une image de soi très négative concernant leur moi scolaire, Ellis et Friend (1991: cités dans Benoît, 2000) et Mercer (1997: cité dans Benoît, 2000) relatent après une recension d'études que plusieurs de ces élèves qui, ne parvenant pas à établir une relation entre le succès et un effort approprié, ne perçoivent pas la nécessité de devoir rester à l'école et ont très peu d'attentes en ce qui a trait à leur futur. Aussi, ces élèves ont de la difficulté à se fixer des objectifs personnels, à s'engager et à persévérer dans leurs apprentissages (Benoît, 2000, p.330).

Dans un deuxième temps, pour ce qui est du domaine conceptuel, les recherches indiquent que les élèves en trouble d'apprentissage sont plus dépendants de leurs pairs (Schumaker & al., 1982 : cités dans Benoît, 2000, p.331). Aussi, leur apparente inaptitude à saisir la perspective d'autrui les amène souvent à formuler des réponses inappropriées, ce qui rend les rapports avec autrui difficiles (Gearheart & Gearheart, 1989 : cités dans Benoît, 2000, p.334).

Finalement, en ce qui a trait au domaine social, les études (Bryan, 1991 : cité dans Benoît, 2000; Gearheart & Gearheart, 1989 : cités Benoît, 2000) indiquent que les élèves en trouble d'apprentissage éprouvent des difficultés à appliquer les règles sociétales même s'ils les connaissent; ne réalisent pas toujours leur responsabilité dans des situations de conflit et adoptent très souvent des comportements de retrait lorsque la frustration semble insupportable. Ce qui amène à de faibles performances lors de situations de négociation et de résistance à la pression d'autrui (Hazel & Schumaker, 1988: cités dans Benoît, 2000, p.335). De plus, toujours selon Hazel et Schumaker (1988 : cités dans Benoît, p.334), ces élèves ont des difficultés sur le plan du fonctionnement social parce qu'ils ont du mal à interpréter les indices sociaux, sont incapables de s'adapter aux caractéristiques de leurs interlocuteurs et ne tiennent pas compte des sentiments et des émotions d'autrui, peuvent présenter une inaptitude à juger les situations sociales et les conséquences sociales qui en découlent. Également, selon Gearheart et Gearheart (1989 : cités dans Benoît, 2000, p.330), ils peuvent présenter une faible tolérance à la frustration qui se traduit souvent par une inaptitude à maîtriser leur impulsivité et à interagir avec les autres de façon non défensive.

4- CONCEPT DU LOISIR

Ce segment portant sur le concept du loisir est divisé en trois parties. La première partie définit le concept du loisir tel qu'entendu dans cette recherche. Quant à la seconde partie, elle s'intéresse à faire ressortir les bénéfices associés à la pratique d'activités de loisir. Enfin, la troisième partie traite des études ayant utilisé le loisir dans le cadre scolaire.

4.1 Définition du loisir

Le domaine du loisir connaît des développements théoriques importants ces dernières décennies. Selon les champs d'étude privilégiés, la notion de loisir est définie par le biais de différents concepts. Il suffit de penser au concept de temps libre (Dumazedier, 1982; Pronovost, 1997), à celui d'activité récréative institutionnalisée (London, Crandall & Seals, 1977), à celui d'un état d'être idéal difficile à atteindre (De Grazia, 1962), ou encore à celui du concept d'expérience de loisir (Tinsley & Tinsley, 1986). Pour les fins de cette présente étude, il y a lieu de s'attarder davantage aux propositions de Tinsley et Tinsley (1986) qui intègrent dans le concept du loisir plus qu'une simple activité, mais une expérience subjective.

Tinsley et Tinsley (1986, p.2) définissent l'expérience de loisir comme une expérience personnelle subjective vécue lors d'une activité. Cette conception du loisir (Tinsley & Tinsley, 1986, p.6) s'appuie sur huit caractéristiques : 1) l'expérience de loisir est personnelle et unique, c'est-à-dire que le moment et le degré de l'intensité vécue dans l'expérience varient selon les individus; 2) elle est transitoire puisqu'elle prend place pour de courtes périodes de temps et de façon interrompue où l'individu prend conscience de son expérience plus d'une fois lors de sa participation à l'activité; 3) elle est intemporelle, en ce sens que l'individu perd la notion du temps et dépendamment de l'intérêt ou de la passion, les moments courts paraissent plus longs et vice versa; 4) l'expérience est plaisante et amusante; 5) elle est libératrice puisqu'il y a absence de contraintes, de peur, stress, anxiété, etc.; 6) l'expérience est enivrante, car elle exige une

telle concentration que l'individu s'oublie; 7) elle éloigne le focus sur soi lorsque l'individu fait abstraction de sa propre personne et de ses propres intérêts tellement il est incorporé dans l'activité et enfin, 8) l'expérience amplifie les représentations sensorielles par une perception enrichie des objets et des événements, une sensibilité accrue aux sensations du corps et une augmentation de la sensibilité et de l'intensité des émotions.

Pour Tinsley et Tinsley (1986, p.11), quatre conditions doivent être respectées afin que l'expérience de loisir soit atteinte : 1) la liberté de choix; 2) la motivation intrinsèque; 3) la stimulation et 4) l'engagement personnel.

D'abord, en ce qui a trait à la liberté de choix, selon Tinsley et Tinsley (1986, p.12), l'expérience de loisir se vit seulement quand l'individu s'engage dans une activité qu'il a librement choisie. De plus, pour ce qui est de la motivation intrinsèque de l'individu, Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Brière et Blais (1995, p.143), distinguent trois types de motivation intrinsèque : 1) la motivation à la connaissance qui est le plaisir d'apprendre ou d'explorer quelque chose de nouveau; 2) la motivation à l'accomplissement qui fait référence au plaisir du participant de se sentir efficace et compétent et, 3) la motivation à la stimulation est une motivation où l'individu cherche à ressentir des sensations spéciales comme le plaisir. Également, quant à la stimulation de l'individu à participer à l'activité, celle-ci doit concorder avec son vécu antérieur et ses besoins. L'individu doit sentir que l'activité est abordable et réalisable (Tinsley & Tinsley, 1986, p.14). Enfin, en lien avec la précédente, pour ce qui est de la dernière condition, l'engagement personnel demande que l'individu s'engage activement dans l'activité. Il doit faire les efforts nécessaires pour l'accomplissement de l'activité (Tinsley & Tinsley, 1986, p.14).

4.2 Bénéfices liés au loisir

Afin de mieux saisir les bénéfices liés à la pratique du loisir, cette partie est divisée en deux segments. Le premier explique la provenance des bénéfices. Quant au deuxième segment, il présente les bénéfices liés à la pratique du loisir.

4.2.1 Provenance des bénéfices liés à la pratique du loisir

Afin de mieux comprendre les bénéfices liés à l'expérience de loisir, il importe de se référer au modèle de Tinsley et Tinsley (1986, p.20). La figure 2 reprend les représentations du modèle de Tinsley et Tinsley (1986) pour expliquer la provenance des bénéfices en lien avec l'expérience de loisir.

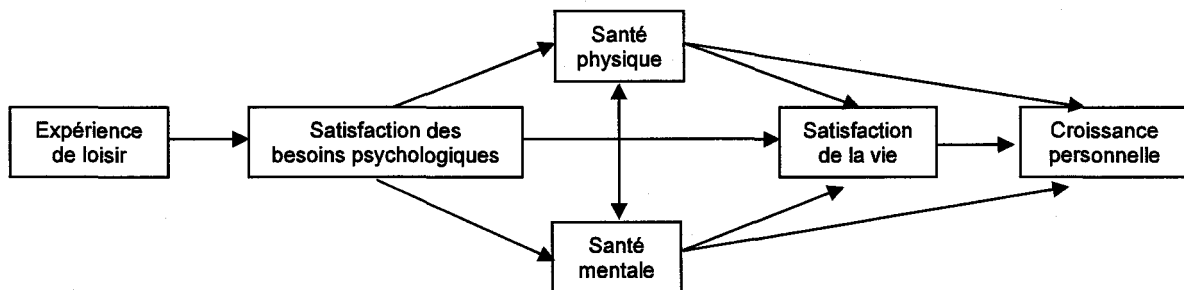


Figure 2. Les bénéfices reliés à l'expérience de loisir (Tinsley & Tinsley, 1986)

Le modèle des bénéfices reliés à l'expérience de loisir de Tinsley et Tinsley (1986) signifie que l'expérience de loisir permet d'abord de satisfaire les besoins psychologiques d'un individu. Ensuite, cette satisfaction des besoins psychologiques a des effets positifs sur la santé mentale et physique de même que sur le niveau de satisfaction de la vie. Enfin, tous ces effets amènent l'individu à une croissance personnelle.

4.2.2 Bénéfices liés à la pratique du loisir

Driver (1992), après de longues recherches sur les bénéfices du loisir, résume bien les différents bénéfices liés à la pratique du loisir. Driver (1992, p.21) révèle que la pratique

d'activités de loisir est en lien direct ou partiel avec les bénéfices psychologiques suivants : 1) l'amélioration des habiletés de leadership; 2) l'acquisition de meilleures habiletés pour entrer en relation avec les autres en ce qui concerne, entre autres, la tolérance, la compréhension et l'esprit d'équipe; 3) l'augmentation des habiletés créatrices; 4) l'augmentation des capacités cognitives par la résolution de problèmes; 5) une plus grande capacité d'adaptation; 6) un plus grand sens de l'humour; 7) une plus grande satisfaction face à la vie; 8) une perception de liberté; 9) l'indépendance et l'autonomie; 10) le désir du maintien et de l'amélioration de l'image de soi; 11) l'augmentation de la compétence de soi et 12) l'amélioration de la confiance et de l'estime de soi.

4.3 Études ayant utilisé le concept du loisir dans le cadre scolaire

Plusieurs recherches suivant une perspective de l'école dite «développementale», c'est-à-dire où l'école doit favoriser le développement intégral de l'élève, établissent des relations significatives entre la participation aux activités parascolaires et certaines caractéristiques personnelles favorables à la persévérance scolaire, tels le rendement scolaire et l'estime de soi (Beauregard, 1995, p.60).

D'une part, en ce qui a trait au rendement scolaire d'athlètes et de non-athlètes de genre masculin, Phillips et Amer (1971 : cités dans Holland & Andre, 1987, p. 441) révèlent que ceux qui pratiquent des sports obtiennent de meilleurs résultats scolaires. Aussi, Lander, Feltz, Obermeir et Brouse (1978 : cités dans Holland & Andre, 1987, p. 442), comparant les résultats scolaires des garçons impliqués dans des activités sportives et la moyenne nationale des autres élèves, montrent que les élèves ne participant pas à des activités sportives ont une meilleure moyenne. Cependant, les élèves participant à la fois à une activité sportive et à un autre type d'activité parascolaire ont des résultats scolaires significativement plus élevés que ceux de la moyenne nationale. Par ailleurs, Snyder et Spreitzer (1977 : cités dans Lebel, 1988) révèlent que les garçons et les filles, participant à la fois à des activités sportives et à des activités musicales, ont des aspirations scolaires

significativement plus élevées que les non-participants. En contrepartie, les élèves qui ne pratiquent qu'une seule activité ont sensiblement le même niveau d'aspiration que les autres. Dans le même sens, des études (Conseil supérieur de l'Éducation, 1988, p.23; Cheng & Ziegler, 1986) révèlent que l'organisation d'activités parascolaires est associée à une amélioration de la motivation des élèves, à une diminution des problèmes de discipline ainsi qu'à une réduction des taux d'absentéisme et de décrochage scolaire.

D'autre part, en ce qui a trait aux recherches ayant comme variable d'étude l'estime de soi, Phillips (1969 : cité dans Holland & Andre, 1987, p. 448), s'intéressant aux effets de la participation à quatre activités parascolaires sur de jeunes étudiants de race noire, arrive à des résultats qui révèlent une relation significative entre la participation aux activités de loisir et leur degré d'estime de soi. Cette relation significative n'est cependant pas établie pour les filles étudiées.

Dans un même ordre d'idée, Steitz et Owen (1992) étudient les relations entre l'estime de soi, le degré d'implication dans une activité parascolaire et le travail à temps partiel à l'extérieur des heures de cours. Les résultats qui ressortent de cette étude suggèrent que l'estime de soi varie considérablement en fonction de la nature de l'activité parascolaire et du genre du participant. En effet, la participation aux activités sportives est associée à un haut niveau d'implication et d'estime de soi pour les garçons et les filles. Par contre, la participation à des activités à caractère musical ne contribue pas plus à l'estime des garçons que la non-participation aux activités parascolaires. Steitz et Owen (1992, p. 47) concluent que les activités parascolaires ne procurent pas un degré d'engagement identique pour les participants et qu'en conséquence, les bénéfices retirés diffèrent d'une activité à l'autre. Enfin, les recherches de Grabe (1981 : cité dans Holland & Andre, 1987, p. 440) portant sur l'estime de soi des élèves de secondaire participant à des activités parascolaires en lien avec la taille de l'école révèlent que la participation aux activités parascolaires est étroitement liée à l'estime de soi. Ainsi, plus l'école est petite plus l'estime de l'élève participant à des activités risque d'être élevée.

En somme, ces recherches tendent à montrer que la participation aux activités parascolaires favorise un degré élevé d'estime de soi. Cependant, Holland et Andre (1987, p.449) notent que certaines variables viennent nuancer l'importance accordée à la seule participation à des activités parascolaires. Ainsi, le genre du participant, le type d'activité, le degré d'implication et la taille de l'école sont autant de variables qui influent sur le degré d'estime de soi. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'Éducation (1988, p.27) indique que l'amélioration de l'estime de soi, par la pratique d'activités parascolaires, s'avère davantage significative pour les élèves éprouvant des difficultés à s'illustrer au plan scolaire.

5- L'APPROCHE EXPÉRIENTIELLE

Afin de mieux circonscrire le concept de l'approche expérientielle, le présent segment est divisé en quatre parties. La première partie s'attarde à définir ce concept. La deuxième partie situe l'approche expérientielle selon les différents courants psychologiques. Quant à la troisième partie, elle résume la taxonomie de l'approche expérientielle, tandis que la quatrième partie présente les diverses recherches ayant comme objet l'approche expérientielle.

5.1 Définition de l'approche expérientielle

Avant de situer l'approche expérientielle selon les différents courants psychologiques, il importe de définir les deux termes sous-jacents à ce concept, c'est-à-dire l'apprentissage et l'expérience. *L'apprentissage significatif* (Côté, 1998, p.98) est un changement dans une capacité et une disposition, qui est le produit d'un processus d'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience consciente d'un objet d'apprentissage. Cette intégration implique une réorganisation des éléments de prise de conscience pour former un nouveau tout qui se manifeste par la création d'une signification personnelle, par un changement de comportement et par de nouvelles façons d'être valorisées par l'apprenant.

Pour ce qui est du terme *expérience* (Rogers, 1959 : cité dans Côté, 1998, p. 98), il est le flot indéfini des sensations, des émotions et des impressions disponibles dont une personne peut être consciente à tout instant. Côté (1998, p.98) ajoute que l'expérience contribue à la transformation de la personne dans la mesure où elle n'amène pas de nouvelles connaissances ou de nouveaux acquis uniquement d'une façon additive, mais d'une façon significative en considérant la globalité de l'être et ce, tant pour ses connaissances, ses habiletés, ses valeurs, ses attitudes, ses habitudes et, éventuellement, son estime de soi. Pour sa part, Mandeville (2004, p.219) fait ressortir six conditions d'un apprentissage expérientiel. Premièrement, la *continuité transactionnelle* où la « continuité » fait référence à l'importance des expériences passées dans le vécu de l'expérience présente et où la « transaction » représente la réciprocité la subjectivité de l'individu et l'objectivité de son environnement. Deuxièmement, la *signifiante de l'expérience* veut dire que l'expérience répond à un besoin, à un désir de s'actualiser pour la personne. Troisièmement, l'*engagement de la personne* fait référence, particulièrement dans sa dimension affective, à sa volonté d'agir par rapport à son investissement, son implication et sa responsabilisation. Quatrièmement, la *relation significative d'assistance* signifie que la personne peut développer ou non une relation interpersonnelle intense qui favorise le développement de ses ressources. Cinquièmement, l'*autoréflexion* suppose que la personne s'interroge par elle-même et sur elle-même dans le but de mieux comprendre son expérience. Finalement, la sixième condition, la *reconnaissance de l'accomplissement*, correspond à la valeur positive que la personne fait de son cheminement et de son accomplissement.

Ainsi, il peut être dit de l'approche expérientielle qu'elle est une démarche entre deux entités, l'apprenant et l'intervenant, visant à : 1) favoriser une participation active de l'apprenant et de son expérience passée; 2) favoriser l'acquisition d'aptitudes [savoir-faire] et d'attitudes positives et nouvelles [savoir-être] pour l'objet d'apprentissage; 3) stimuler des interactions entre les apprenants, l'intervenant et l'environnement de façon à créer un climat socio-affectif à même de soutenir le processus d'apprentissage et 4) permettre à l'apprenant de généraliser ses apprentissages dans des situations complexes et diversifiées et ce, de façon autonome et responsable (Côté, 1998, p.99). Dans un tel

contexte, la relation est aussi précieuse pour l'apprenant que pour l'intervenant. Leur rapport appartient à la même expérience de compréhension, de construction du savoir et d'apprentissage significatif (Ouellet, 2001, p.43).

5.2 Fondements de l'approche expérientielle

Les influences provenant de la psychologie sont nombreuses dans l'histoire de la pédagogie et de la didactique (Tardif, 1992, p.61). Tardif (1992) et Hermann (1992) distinguent trois grands domaines de la psychologie qui ont influé sur l'enseignement et l'apprentissage, c'est-à-dire la psychologie behaviorale, la psychologie humaniste et la psychologie cognitive. Tardif (1992) analyse chacun de ces domaines sous cinq angles : 1) la conception de l'enseignement; 2) la conception de l'apprentissage; 3) la conception du rôle de l'enseignant; 4) la conception de l'évaluation et 5) la conception de l'apprenant. Afin de faciliter la compréhension des trois grandes influences que sont la psychologie behaviorale, la psychologie humaniste et la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage, il est donc possible, en s'inspirant des réflexions de Tardif (1992), d'établir un tableau qui présente les apports de ces trois courants.

Tableau 2

Description des trois grands courants psychologiques en éducation

	Psychologie behaviorale	Psychologie humaniste	Psychologie cognitive
Conception de l'enseignement	Création d'un environnement qui : <ul style="list-style-type: none"> - contraint l'association stimulus-réponse; - est axé sur le développement de comportements; - morcelle le contenu; - organise le contenu par objectif préalable à un autre; - coercitif par l'enseignant. 	Création d'un environnement : <ul style="list-style-type: none"> - riche et très varié ; - axé sur la croissance personnelle; - à partir des besoins de l'élève; - de tâches complètes et significantes; - libre. 	Création d'un environnement : <ul style="list-style-type: none"> - à partir des connaissances antérieures de l'élève; - environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives; - axé sur l'organisation des connaissances; - de tâches complètes et complexes; - coercitif.

Tableau 2 (suite)

Description des trois grands courants psychologiques en éducation

	Psychologie behaviorale	Psychologie humaniste	Psychologie cognitive
Conception de l'apprentissage	L'apprentissage se fait : - par association stimulus-réponse; - essentiellement par imitation; - par approximations successives.	L'apprentissage se fait : - par découverte personnelle; - par découverte collective; - par exploration; - à partir d'un contenu global.	L'apprentissage se fait : - par construction graduelle des connaissances; - par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations; - à partir de tâches globales; - par organisation des connaissances.
Conception du rôle de l'enseignant	L'enseignant : - intervient très fréquemment; - est un entraîneur.	L'enseignant : - intervient peu fréquemment; - est un animateur.	L'enseignant : - intervient très fréquemment; - est un entraîneur; - est un médiateur entre les connaissances et l'élève.
Conception de l'évaluation	- L'évaluation est très fréquente; porte sur le résultat; est souvent formative et parfois sommative. - La rétroaction a trait au produit de la performance.	- L'évaluation est inexistante. - La rétroaction concerne essentiellement la croissance personnelle.	- L'évaluation est fréquente; concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives; est souvent formative et parfois sommative. - La rétroaction est axée sur les stratégies utilisées et la construction du savoir.
Conception de l'apprenant	L'apprenant : - réactif; - répond aux stimuli de l'environnement; - a une motivation contrôlée par des renforcements extérieurs.	L'apprenant : - est actif; - choisit lui même les activités; - a une motivation issue de ses besoins de croissance personnelle.	L'apprenant : - est actif; - constructif; - a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite.

À la lumière du tableau 2, il ressort que l'approche expérientielle n'appartient pas qu'à un seul courant, mais provient plutôt des influences de la psychologie humaniste et de la psychologie cognitive. Globalement, l'approche expérientielle emprunte à la psychologie

humaniste les dimensions relatives à la conception de l'apprenant et à la motivation. Ainsi, Côté (1998, p.6) cite Rogers (1966, p.8-9) en parlant de l'apprentissage :

C'est un apprentissage dans lequel toute la personne est engagée. C'est un apprentissage qui est amorcé par la personne elle-même. (...) C'est un apprentissage qui produit un changement dans le comportement de l'individu, dans la ligne de conduite qu'il décide d'adopter pour le futur, dans ses attitudes et sa personnalité. C'est un apprentissage qui pénètre la personne dans chacun des éléments de son existence.

Également, Côté (1998, p.132) parle de la motivation de l'apprenant en disant qu'il importe à l'apprenant d'explicitier ses besoins et ses préoccupations afin de soutenir son intérêt.

D'autre part, l'approche expérientielle emprunte à la psychologie cognitive les dimensions se rapportant à la motivation, aux connaissances antérieures et aux stratégies d'enseignement. Ainsi, pour ce qui est de la motivation, Côté (1998, p.132) parle de l'importance de s'assurer que l'apprenant perçoive l'apprentissage comme un défi à la mesure de ses capacités ou encore, de rassurer l'apprenant sur ces capacités d'atteindre l'objectif visé. En ce qui a trait aux *connaissances antérieures*, Côté (1998, p.115) dit que tout désir de changement se situe dans le prolongement de ce que l'apprenant est, de ses expériences antérieures. Enfin, pour ce qui est des stratégies d'enseignement, l'approche expérientielle utilise les stratégies cognitives et métacognitives qui sont étroitement liées au transfert. Ainsi, Côté (1998, p.73) fait référence aux stratégies cognitives lorsqu'il relate que l'apprenant fait appel à des stratégies qui facilitent le traitement des informations. Côté souligne aussi que l'apprenant utilise des stratégies métacognitives (Côté, 1998, p.139). En ce sens, le processus métacognitif vise à aider l'apprenant à réfléchir sur la pertinence de l'apprentissage visé, de même qu'à susciter la confiance de l'apprenant dans ses ressources pour le réaliser. Par ailleurs, le transfert, ou la généralisation, qui est un élément important dans la psychologie cognitive, est l'une des composantes intégrales de la taxonomie expérientielle.

5.3 Taxonomie de l'approche expérientielle

Côté (1998) traduit et développe une taxonomie de l'approche expérientielle basée sur la définition de Steinaker et Bell (1979). Il importe de mentionner que cette taxonomie s'appuie sur cinq grandes étapes de développement qui sont progressives et cumulatives. Ce qui signifie que l'expérience d'apprentissage évolue et s'approfondit d'un niveau à l'autre de la même façon que les acquis antérieurs s'incorporent dans les apprentissages réalisés dans les étapes ultérieures (Côté, 1989 : cité dans Leblanc, 1994, p.122). Ce processus comporte cinq étapes : 1) l'ouverture à l'apprentissage; 2) la participation à l'apprentissage; 3) l'identification à l'apprentissage; 4) l'intériorisation de l'apprentissage, et 5) la dissémination de l'apprentissage.

La première étape, *l'ouverture à l'apprentissage*, comporte trois sous-étapes : 1) la *perception de l'apprentissage* qui est la capacité de l'individu à se faire une idée de l'objet d'apprentissage; 2) la *réponse à l'apprentissage* qui est une évaluation spontanée des impressions personnelles, sans jugement, de l'objectif d'apprentissage et 3) la *disposition à l'apprentissage* qui est l'étape où l'apprenant vérifie si l'objectif d'apprentissage correspond à un désir et si le coût de réalisation est abordable pour lui.

La seconde étape, la *participation à l'apprentissage*, se divise en deux sous-étapes : 1) la *représentation de l'apprentissage* où l'apprenant doit décrire de façon appropriée l'apprentissage visé et la performance d'une habileté à un seuil minimal et 2) la *modification de l'apprentissage* est une explicitation d'une représentation personnelle et abstraite de l'objet d'apprentissage où l'apprenant s'approprie son apprentissage.

La troisième étape, *l'identification à l'apprentissage*, comporte quatre sous-étapes : 1) le *renforcement à l'apprentissage* qui est la manifestation d'un début de maîtrise de l'apprentissage par l'apprenant; 2) *l'émotion* qui a trait à l'appréciation subjective et intériorisée de la valeur et de la signification par l'apprenant; 3) la *personnalisation de l'apprentissage* qui correspond à l'engagement intellectuelle et à la confiance de

l'apprenant dans sa façon de manifester l'apprentissage, et enfin, 4) le *partage* qui est la communication de la signification personnelle de l'apprentissage.

La quatrième étape, l'*intérieurisation de l'apprentissage*, comporte deux sous-étapes : 1) l'*expansion de l'apprentissage* qui est l'étape où l'apprenant généralise ses acquis dans diverses situations et 2) la *valeur intrinsèque de l'apprentissage* qui est la permanence et la profondeur de l'influence ou des effets positifs de ce qui est appris par la personne.

Enfin, la cinquième étape, la *dissémination de l'apprentissage*, comprend deux sous-étapes : 1) le *témoignage de l'apprentissage* qui est la communication par la personne des effets de l'intégration de l'apprentissage à sa façon d'être et de vivre et 2) l'*incitation des autres à poursuivre l'apprentissage* qui est la recherche des moyens directs et indirects de stimuler chez les autres le désir de poursuivre cet apprentissage.

5.4 Études québécoises ayant utilisé l'approche expérientielle comme cadre de référence

La recension des études universitaires réalisées au Québec permet d'identifier principalement sept rapports de recherche utilisant l'approche expérientielle. Ces recherches prouvent, de multiples façons, la pertinence d'adopter l'approche expérientielle avec différentes populations et ce, tant dans le domaine scolaire, au primaire et au secondaire, que dans le domaine institutionnel, entre autres, avec des personnes présentant une déficience intellectuelle et la formation d'intervenants (Côté, 2002, p.94).

Dans le milieu scolaire, Beaudoin (1988) utilise l'approche expérientielle de Steinaker et Bell (1979) auprès de 83 élèves de cinquième et de sixième année du primaire dans des cours de musique. Elle veut vérifier l'hypothèse que la capacité d'éprouver l'expérience esthétique se développe en trois phases progressives et cumulatives d'appréhension d'un contenu musical en situation d'éducation expérientielle. Beaudoin (1988, p.39) compare

le modèle du processus d'expérience esthétique et celui de l'approche expérientielle afin d'en trouver, entre autres, les similitudes. Cette recherche descriptive permet de confirmer partiellement l'aspect progressif et cumulatif des phases du processus d'expérience esthétique. Pour Beaudoin (1988, p.84), les problèmes observés semblent surtout reliés aux difficultés dans l'application par les enseignants des directives pédagogiques proposées par le modèle expérientiel d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à la fiabilité de certains items d'évaluation proposés.

Dans une autre étude, voulant créer une approche nouvelle à l'enseignement des sciences au secondaire, Khanh-Thanh (1989) propose un modèle d'enseignement-apprentissage fondé sur l'approche expérientielle. Khanh-Thanh (1989, p.128) formule l'hypothèse que l'application d'un modèle d'enseignement-apprentissage utilisant cinq étapes progressives et cumulatives de confluence des dimensions cognitives, affectives et comportementales de l'apprentissage favorise l'acquisition et la valorisation par l'élève des compétences visées ainsi que leur rétention dans le cadre d'un programme de biologie humaine. Afin de vérifier son hypothèse, Khanh-Thanh (1989, p.130) compare un groupe témoin de 61 élèves de troisième année du secondaire avec un groupe expérimental de 61 élèves de troisième année du secondaire ayant reçu l'apprentissage expérientiel. Les résultats de la recherche indiquent que l'aspect progressif n'a été confirmé que partiellement tandis que l'aspect cumulatif a été mieux confirmé. Par contre, en ce qui a trait à l'acquisition de compétences et sur certains aspects de valorisation, le groupe expérimental manifeste, en terme de rendement, une différence supérieure.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours dans le domaine scolaire, Bourdages (1991), travaillant sur l'apprentissage d'habiletés émotionnelles en éducation morale, cherche à montrer qu'un modèle d'intervention basé sur la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979) peut favoriser l'apprentissage d'habiletés importantes sur le plan des émotions, et que ce modèle peut mener à l'agir parce qu'il favorise le passage de la théorie à la pratique en visant l'intégration des apprentissages sur les plans cognitif, affectif et comportemental. Ainsi, selon Bourdages (1991, p.229), une intervention d'une durée de 27 périodes auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire permet d'être efficace dans les cours de morale puisque : 1) l'unité d'enseignement laisse croire que le

modèle d'enseignement fondé sur l'approche expérientielle peut favoriser l'apprentissage d'habiletés importantes dans le domaine de l'éducation morale et 2) le modèle d'enseignement fondé sur l'approche expérientielle permet l'intégration des apprentissages puisque cette taxonomie décrit le processus expérientiel d'intégration.

Dans le même ordre d'idées, sur la question de l'éducation morale, Lavoie (1992), cherchant à décrire les fondements, l'expérimentation et les résultats d'une démarche d'apprentissage et d'enseignement moral structurée à partir de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979), expérimente auprès d'élèves du second cycle du primaire, sur une durée de 10 semaines, deux unités d'enseignement. La première unité, sur 153 participants, porte sur le respect des différences de goûts, de talents et d'habiletés des personnes, tandis que la deuxième, sur 101 participants, porte sur leur capacité de faire la différence entre des faits d'ordres corporel, psychologique ou social. Ainsi, les deux objectifs sont de vérifier si la taxonomie expérientielle est apte à décrire les dimensions progressives et cumulatives du processus d'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral et vérifier si les participants qui valorisent les connaissances et les habiletés nécessaires à la résolution de problèmes moraux atteignent un degré de généralisation de l'agir moral supérieur à celui des participants qui ne réussissent pas à atteindre un niveau minimal de valorisation. Les résultats de la recherche tendent à confirmer les deux hypothèses.

Aussi, Alaoui (1998), s'intéressant à comprendre les difficultés des élèves de sixième année du primaire à des tâches en lecture, utilise la taxonomie du processus d'apprentissage expérientiel (Côté et al., 1990) afin d'étudier un domaine spécifique du processus de réflexion. Plus particulièrement, Alaoui (1998, p.173) utilise ce modèle afin d'opérationnaliser les trois variables suivantes : 1) les dispositions de l'élève *avant* d'entamer la tâche de lecture; 2) les stratégies métacognitives utilisées *pendant* la réalisation de la tâche et 3) l'analyse par l'élève des démarches utilisées et de l'apprentissage réalisé *après* la résolution de problème. Cette recherche, réalisée auprès de cinq élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage, permet de mieux comprendre la nature des difficultés qu'ils éprouvaient (Alaoui, 1998, p.319). Les résultats montrent, d'une part, une relation cohérente entre la réussite de la tâche et une démarche pertinente,

et, d'autre part, entre l'échec de la tâche et une démarche non pertinente qui est actualisée pendant la réalisation de la tâche. Sommairement, cette démarche de questionnement, établie à partir de la taxonomie expérientielle de Côté (1998), permet à ces élèves de développer leurs processus métacognitifs en lecture et en mathématiques.

Dans le milieu institutionnel, Leblanc (1994), s'appuyant sur l'approche expérientielle, propose un programme de formation du personnel visant à sensibiliser l'intervenant au rôle du vécu émotionnel dans l'émergence de la violence institutionnelle et à lui enseigner des habiletés relationnelles favorisant une relation plus ouverte avec le bénéficiaire. Ainsi, Leblanc (1994) forme quatre intervenants d'un centre hospitalier à l'approche expérientielle et ce, à raison de cinq rencontres de quatre heures. Les résultats de la recherche (Leblanc, 1994, p.207) prouvent que le programme permet à des éducateurs de changer leurs attitudes à l'égard de la violence institutionnelle. En effet, les quatre intervenants, même s'ils ne sont pas parvenus à atteindre les cinq étapes de l'approche, réalisent plusieurs changements dans leurs attitudes et ce, entre la première étape, l'ouverture, et la troisième étape, l'identification.

Également dans le domaine institutionnel, la thèse de Ouellet (2001) permet de montrer la pertinence de l'approche expérientielle auprès de 34 personnes ayant des troubles graves de communication recevant des services de trois centres de réadaptation en déficience intellectuelle. Les participants suivent un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique durant 16 semaines et ce, à raison d'une fois par semaine. Les deux objectifs de recherche de Ouellet (2001, p.105), en ce qui a trait à l'approche expérientielle, sont de vérifier si le programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique favorise le développement des habiletés de communication chez les personnes ayant une déficience intellectuelle associée à un problème grave de communication et si l'approche utilisée dans le programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique permet d'observer une démarche progressive et cumulative d'apprentissage selon les cinq étapes du modèle expérientiel et en relation avec les objectifs d'apprentissage visés. À la première question, les résultats de recherche (Ouellet, 2001, p.vi) indiquent, chez les participants, des

changements dans leurs attitudes avec les autres et leur environnement, dans leur disposition personnelle à communiquer ainsi qu'une amélioration dans leurs habiletés de communication, c'est-à-dire : un meilleur contact visuel, une meilleure participation à une activité de groupe, une attention plus soutenue de l'intérêt à s'exprimer et de l'intérêt à entrer en relation avec l'autre. Pour la deuxième question (Ouellet, 2001, p.162), les résultats indiquent que l'éducation expérientielle procure un cadre d'intervention permettant d'évoluer d'une façon progressive et donne des pistes d'observation à l'intervenant. En effet, les participants atteignent le seuil de réussite de leur objectif en lien avec les étapes du modèle expérientiel (Ouellet, 2001, p.164).

6- QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

Étant donné la dynamique complexe, mais existante, entre la problématique du décrochage scolaire, l'estime de soi, les troubles d'apprentissage et les bénéfices liés au loisir dans le cadre scolaire, il devient intéressant de comprendre les effets d'un programme d'éducation expérientielle utilisant l'expérience de loisir auprès d'un élève.

Le but de cette étude est, donc, de répondre à la question suivante : *Quels sont les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle de Côté (1998) auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA)?*

De plus, comme objectifs secondaires de recherche, il devient aussi pertinent de répondre à ces sous-questions :

- Est-ce que les différentes étapes d'apprentissage de la taxonomie expérientielle de Côté (1998) ont été vécues de façon progressive et cumulative?
- Est-ce que la participation d'un élève à des activités visant les trois premières étapes de l'approche expérientielle de Côté (1998) permet une amélioration de l'estime de soi, telle que mesurée par le LAWSEQ et l'observation du participant?
- Est-ce que l'approche expérientielle de Côté (1998) permet à un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA) de vivre l'expérience de loisir (Tinsley & Tinsley, 1986) ? Si oui, à quelle étape de l'approche expérientielle de Côté (1998), l'expérience de loisir a-t-elle été vécue par l'élève ayant un trouble déficitaire de l'attention?

Chapitre II
Méthode de recherche

Dans les lignes qui suivent, il y a présentation des différentes techniques de recherche qui seront utilisées pour répondre à la question de recherche qui est : *Quels sont les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle de Côté (1998) auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA)?*

Selon la typologie des discours en éducation qui repose sur les enjeux de recherche, Van der Maren (1999, p.23) distingue quatre types d'enjeux ayant chacun un rôle différent : 1) l'enjeu nomothétique qui consiste à produire un savoir, ou un discours savant; 2) l'enjeu pragmatique qui travaille à résoudre des problèmes de dysfonctionnement; 3) l'enjeu politique qui cherche à changer les pratiques des individus et des institutions et 4) l'enjeu ontogénique qui veut se perfectionner et se développer autour de la réflexion sur l'action.

L'étude dont il est question ici est motivée par l'enjeu nomothétique. Selon Van der Maren (1999, p.23), la recherche nomothétique se réalise suivant deux modalités principales : 1) la recherche spéculative et 2) la recherche empiriste. Ainsi la recherche empiriste peut être menée suivant une perspective statistique ou hypothético-déductive ou suivant une perspective monographique. La présente recherche s'inscrit dans la catégorie des recherches empiristes suivant une perspective monographique, également appelée étude de cas.

Donc, cette recherche se réalise dans le domaine de l'éducation et elle est multidisciplinaire dans le sens qu'elle utilise aussi des notions et des connaissances inspirées des sciences du loisir et de la psychologie. À ce propos, Merriam (1988: cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p.227), en discourant sur l'étude de cas en éducation, dit de ce devis de recherche qu'il en demeure tout de même un qui peut inclure une variété de perspectives disciplinaires.

Le présent chapitre est divisé en quatre segments. Dans le premier segment, le type de recherche utilisé est présenté. Ensuite, dans le deuxième segment, il est question de définir les instruments de mesure utilisés aux fins de la cueillette des données et d'expliquer les procédures s'y rattachant. Dans le troisième segment, les stratégies de

recherche utilisées sont discutées. Enfin, le quatrième segment présente le participant de recherche.

1- TYPE DE RECHERCHE

Longtemps jugée comme n'étant qu'accessoire aux autres devis de recherche, l'étude de cas se révèle maintenant un plan de recherche complet en soi (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p.227). Merriam (1988 : cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p. 227) ajoute qu'en mettant l'accent sur la découverte et sur la compréhension du cas à l'étude, l'étude de cas est l'approche la plus prometteuse en termes d'avancement de la pratique éducative. Dans le même sens, Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.226) complètent en disant de l'étude de cas qu'elle est très pertinente dans les recherches en éducation puisqu'elle permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels l'interaction étudiée est susceptible d'apparaître.

Mucchielli (1998 : cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p.229) affirme que l'étude de cas est une méthode de recherche, surtout descriptive, qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, soit de façon inductive ou exploratoire ou soit de façon déductive ou confirmative, selon les objectifs de la recherche. De plus, Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.226) renchérissent en disant de l'étude de cas qu'elle est une méthode de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il veut sur le « continuum qualitatif-quantitatif », en fonction de ses objectifs de recherche.

Stake (1995 : cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p.231) différencie trois types d'étude de cas : 1) l'étude de cas intrinsèque qui vise une compréhension approfondie d'un cas particulier; 2) l'étude de cas collective où le chercheur étudie plusieurs cas afin d'y déceler plusieurs caractéristiques communes et 3) l'étude de cas instrumentale où le chercheur souhaite mieux saisir un problème ou raffiner une théorie. Dans cette dernière visée, le cas devient subordonné à un intérêt externe : l'analyse sert à mieux comprendre quelque chose d'autre. Dans la taxonomie de Merriam (1988, p.28), l'idée de l'étude de

cas instrumental rejoint celle de l'étude de cas interprétative. Pour Merriam (1988, p.28), dans l'étude de cas interprétative, le chercheur présente le cas de façon détaillée et amassent les données afin de développer des catégories conceptuelles ou afin d'illustrer, de soutenir ou de réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte de données.

Cet ouvrage se veut donc une recherche utilisant une méthodologie mixte, c'est-à-dire qu'elle jumelle des données qualitatives et des données quantitatives. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.134), la méthodologie mixte est de plus en plus utilisée en éducation et elle permet d'enrichir les résultats de recherche. De plus, cette recherche est également exploratoire et ce, dans le sens qu'elle suit un raisonnement inductif qui va des faits vers la loi. Enfin, elle s'insère dans l'étude de cas instrumental selon la taxonomie de Stake (1995) ou l'étude de cas interprétative selon la taxonomie de Merriam (1988).

2- INSTRUMENTS DE MESURE

Cette étude utilise des instruments du type analyse de contenu. Les moyens retenus afin de recueillir les informations sont conformes aux recommandations de Goupil (1990). En effet, Goupil (1990) recommande d'utiliser, entre autres, les techniques suivantes afin de recueillir le plus d'informations possible dans le but de planifier une intervention personnalisée à un élève : l'observation de l'enfant et de la situation d'apprentissage; l'analyse des productions de l'élève; l'évaluation physique et sensorielle; les entrevues avec l'élève, les parents et les spécialistes; les rapports anecdotiques; les grilles et les questionnaires (Goupil, 1990).

Aux fins de cette recherche, six instruments de mesure sont utilisés : 1) l'observation; 2) l'analyse des productions du participant; 3) l'évaluation physique et sensorielle; 4) l'entrevue; 5) le journal de bord et 6) le questionnaire.

2.1 Observation

Côté (1998, p.88) définit le rapport « éducateur-apprenant » comme un mode commun d'exposition à l'expérience immédiate et d'exploration de la signification qui émerge de l'expérience commune d'un objet d'apprentissage. Côté (1998, p.88) ajoute que la relation éducative dans ce sens implique des interactions où la signification se construit et où l'expérience de chacun est susceptible d'apporter un éclairage nouveau et d'être un enrichissement pour l'autre. Étant donné cette relation éducative privilégiée existante entre l'éducateur et l'apprenant dans la démarche expérientielle, il devient essentiel que l'observation participante soit le type d'observation à privilégier. Afin de mieux expliciter l'instrument de mesure de l'observation, deux points sont traités : 1) la définition et 2) les procédures d'utilisation.

2.1.1 Définition

Van der Maren (1999, p.148) dit de l'observation participante qu'elle consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents niveaux d'implication. Selon Pourtois et Desmet (1988, p.123), le chercheur, en situation d'observation participante, est intégré à la vie des acteurs concernés par l'étude. De plus, l'observation participante dépasse l'aspect descriptif de l'approche objective pour s'attacher à découvrir le sens, la dynamique et les processus des actes et des événements. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.185) le fait que l'observation participante permette de dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent, est la grande force de ce type de collecte de données.

2.1.2 Procédures d'utilisation

Evertson et Green (1986, p.178) font remarquer que l'observation participante peut prendre une forme plus passive ou une forme plus active selon le degré d'engagement de l'observateur. Sous la forme passive, l'observateur peut enregistrer ses données pendant la période d'observation tandis que sous la forme active, l'observateur doit enregistrer ses données après la période d'observation. C'est ce dernier type d'observation qui est utilisé pour cette recherche parce que celle-ci permet à l'observateur de saisir la perspective interne et d'enregistrer les événements tels qu'ils sont perçus par le participant (Evertson & Green, 1986, p.178). De plus, l'enregistrement vidéo est également utilisé lors des moments de productions du participant. Cette technique permet d'éviter les problèmes liés au manque de perspective générale et de suppléer au délai entre l'apparition d'un événement et la prise de notes.

Enfin, il paraît important de mentionner que lors de l'observation participante le chercheur doit accepter de quitter l'objectivité pure et de vivre dans la subjectivité avec ses croyances et ses connaissances. À ce propos, Stake (1995, p.45) dit: « *Subjectivity is not seen as a failing needing to be eliminated but as an essential element of understanding* ».

2.2 Analyse des productions du participant

Afin de mieux expliciter l'instrument de mesure de l'analyse des productions du participant, deux points sont traités : 1) la définition et 2) les procédures d'utilisation.

2.2.1 Définition

L'analyse des productions du participant consiste à étudier et à analyser les différentes productions créatrices que le participant réalise.

2.2.2 Procédures d'utilisation

L'enregistrement par vidéo est utilisé afin d'analyser les productions de l'élève. À ce sujet, Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.64) disent des documents multimédias qu'ils sont des sources précieuses de données visuelles, auditives ou interactives. Ces notes sont consignées dans le journal de bord.

2.3 Évaluation physique et sensorielle

Afin de mieux expliciter l'instrument de mesure de l'évaluation physique et sensorielle, deux points sont traités : 1) la définition et 2) les procédures d'utilisation.

2.3.1 Définition

L'évaluation physique et sensorielle consiste à évaluer de façon sommaire et succincte les capacités physiques et sensorielles du participant. Est-ce que le participant a des particularités physiques ou sensorielles qui peuvent venir influencer sur l'application de l'intervention?

2.3.2 Procédures d'utilisation

L'observation participante de même que le premier entretien avec les parents servent à faire cette évaluation physique et sensorielle. Ces notes sont consignées dans le journal de bord.

2.4 Entrevue

Afin de mieux expliciter l'instrument de mesure de l'entrevue, deux points sont traités : 1) la définition et 2) les procédures d'utilisation.

2.4.1 Définition

Savoie-Zajc (1997b, p.265) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées ». Selon Karsenti et Savoie-Zajc (1999, p.181), l'entrevue peut prendre trois formes : 1) l'entrevue non dirigée dans laquelle le terme de recherche est défini et le participant est dans une position où il peut parler de son expérience sans que le chercheur n'oriente l'échange; 2) l'entrevue semidirigée dans laquelle le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée où le chercheur établit un schéma d'entrevue en préparant plusieurs thèmes pertinents à la recherche et 3) l'entrevue dirigée dans laquelle le chercheur exerce un grand contrôle sur l'échange verbal à l'aide d'une série de questions préétablies. Ainsi, Karsenti et Savoie-Zajc (1999, p.166) indiquent que dans le cas d'une collecte de données par entrevue dirigée ou semidirigée, il y a toujours un questionnaire en arrière-plan. Or, aux fins de cette étude, les types d'entrevues semidirigée et dirigée sont utilisées.

2.4.2 Procédures d'utilisation

En ce qui a trait aux entrevues utilisées pour cette étude, deux séries d'entrevues sont effectuées. La première série qui compte deux entrevues dirigées vise à mieux connaître et décrire le participant. Leur contenu a été élaboré à partir de deux questionnaires : 1) le *LAWSEQ Pupil Questionnaire* de Lawrence (1981) et 2) le *Questionnaire de personnalité pour adolescents* de Demangeon (1983).

Premièrement, le *Lawrence's Self-Esteem Pupil Questionnaire*, conçu par Lawrence en 1981 a pour but de mesurer l'estime de soi d'enfants d'école primaire. Ce questionnaire contient 16 questions auxquelles le participant doit répondre par « oui », par « non » ou par « ne sais pas ». En plus des questions originales faisant partie initialement de ce

questionnaire, 30 autres questions sont ajoutées aux fins de la présente étude¹. Le tableau 3 présente les 16 questions originales.

Tableau 3

« *Questionnaire LAWSEQ* » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise du *Lawrence's self-esteem pupil questionnaire* de Lawrence (1981)

		Non	Oui	Ne sais pas
1	Est-ce que tu penses que tes parents aiment habituellement entendre parler de tes idées?			
2	Est-ce que tu te sens souvent seul à l'école?			
3	Est-ce que les autres ont souvent des querelles avec toi?			
4	Est-ce que tu aimes les jeux d'équipe?			
5	Est-ce que tu penses que les autres disent de mauvaises choses à ton sujet?			
6	Quand tu as à dire des choses devant ton enseignant, est-ce que tu te sens habituellement gêné?			
7	Est-ce que tu aimes écrire des histoires ou faire d'autres écritures créatives?			
8	Es-tu souvent triste parce que tu n'as personne avec qui jouer à l'école?			
9	Préfères-tu les mathématiques aux français?			
10	Est-ce qu'il y a beaucoup de choses que tu aimerais changer de toi?			
11	Quand tu as à dire des choses en face d'autres élèves, est-ce que tu te sens habituellement bête?			
12	Est-ce que tu trouves ça difficile de dessiner ou de jouer de la musique?			
13	Quand tu as à dire quelque chose à ton enseignant, est-ce que tu te sens habituellement bête?			
14	Est-ce que tu changes souvent d'amis?			
15	Est-ce que tu te sens parfois bête lorsque tu parles à tes parents?			
16	Est-ce que les personnes pensent que tu contes souvent des mensonges?			

Deuxièmement, le *Questionnaire de personnalité pour adolescents*, conçu par Demangeon en 1983, vise à mesurer, chez les adolescents, la tendance névrotique et l'extraversion-intraversion. Il est donc administré afin de mieux connaître le participant

¹ Voir l'annexe D pour l'entrevue complète.

dans ses réactions émotives. Ce questionnaire comporte originellement 86 questions auxquelles le participant doit répondre par « oui » ou par « non » ou « ne sais pas ». De ces questions, 36 ont été supprimées soit pour leur caractère redondant ou soit pour leur caractère incohérent. Le tableau 4 présente le questionnaire utilisé.

Tableau 4

« Questionnaire de personnalité pour adolescents » de Demangeon (1983)

		Non	Oui	Ne sais pas
1	Vous vous faites souvent du souci pour des choses qui n'en valent pas la peine.			
2	De tempérament, vous êtes plutôt silencieux.			
3	Bien souvent, vous êtes incapables de fixer votre attention.			
4	Vous préférez jouer de la musique plutôt que de sortir avec des amis.			
5	Il y a des moments où vous vous irritez pour un rien.			
6	Vous aimez les jeux ou les activités où il faut aller vite.			
7	C'est avec regret que vous pensez à l'époque où vous n'étiez qu'un enfant.			
8	Vous éprouvez souvent de la fatigue.			
9	Vous trouvez que la vie est belle.			
10	Vous réfléchissez toujours un bon moment avant de choisir un film à voir, un livre ou... autres choses.			
11	Vous avez du mal à supporter les observations ou les critiques.			
12	Vous vous sentez malheureux lorsque vous êtes avec des gens que vous connaissez peu.			
13	Vous aimez particulièrement le calme et le silence.			
14	Au moment des compositions ou des examens, vous êtes généralement très calme.			
15	Vous êtes heureux lorsque vous êtes dans une atmosphère animée et bruyante.			
16	Vous êtes effrayé à l'idée que vous ferez les années prochaines des choses très difficiles dans vos études.			
17	Vous n'aimez pas rester longtemps assis.			
18	Vous parlez très volontiers de ce que vous faites, de ce que vous aimez.			
19	Vous aimez rester longtemps à faire la même chose.			
20	Dans votre groupe de camarades, vous prenez rarement l'initiative.			
21	Vous aimez régler vos affaires vous-mêmes sans en parler à personne.			
22	Vous aimez raconter de bonnes histoires.			
23	Vous agissez souvent sans beaucoup réfléchir en obéissant à votre première impulsion.			

Tableau 4 (suite)

« Questionnaire de personnalité pour adolescents » de Demangeon (1983)

		Non	Oui	Ne sais pas
24	Vous plaisantez rarement.			
25	Qu'il s'agisse d'un travail ou d'un projet, vous vous en faites une idée précise avant de le réaliser.			
26	Vous préférez vous sentir comme un artiste rêveur plutôt que comme une personne qui a un travail régulier.			
27	Vous aimez avoir beaucoup de monde autour de vous.			
28	Vous aimez tout ce qui est imprévu.			
29	Vous éprouvez souvent des sentiments de culpabilité.			
30	Vous dites souvent la première chose qui vous vient à l'esprit.			
31	Dans une dispute, vous dites tout ce que vous avez sur le cœur.			
32	Vous oubliez très vite les réflexions désobligeantes que l'on a pu vous faire.			
33	Vous aimez les travaux minutieux qui demandent du soin et de l'attention.			
34	Pendant les examens, vous avez parfois l'impression que vous ne comprenez plus les choses les plus simples.			
35	Vous êtes tantôt très excité, tantôt complètement à plat.			
36	Lorsqu'il vous est arrivé quelque chose d'important, vous aimez mieux ne le raconter que plus tard.			
37	Vous aimez mieux vous débrouiller tout seul que de demander votre chemin à un passant.			
38	Il vous arrive de vous sentir comme étranger au milieu d'une nombreuse foule.			
39	Vous avez tendance à vous observer, à analyser ce que vous faites, ce que vous éprouvez.			
40	Vous êtes d'un tempérament gai et insouciant.			
41	Vous êtes malheureux si vous n'avez pas quelqu'un à qui parler.			
42	Les jours de congé, vous aimez rester chez vous et vous occuper calmement.			
43	Vous êtes plutôt réservé dans l'expression de vos sentiments.			
44	Pour préparer une composition ou un examen, vous préférez travailler avec un camarade.			
45	Vous plaisantez rarement durant la classe.			
46	Vous aimez beaucoup le sport et les activités qui vous permettent de prendre du mouvement.			
47	Vous êtes d'un tempérament rêveur et méditatif.			
48	Vous engagez la conversation volontiers avec des gens que vous connaissez peu.			
49	Entre camarades, vous parlez habituellement beaucoup.			
50	Lorsque vous êtes très heureux, vous manifestez votre joie de façon un peu bruyante.			

Par ailleurs, la deuxième série d'entrevues compte cinq rencontres qui servent à mieux comprendre les changements qui s'opèrent chez le participant durant et après

l'intervention. De ces cinq entrevues, trois sont des entrevues dirigées et deux sont des entrevues semidirigées². Les trois entrevues dirigées se basent sur deux questionnaires : 1) le *Questionnaire visant le développement métacognitif du participant* de Côté (1998) partie I et partie III et 2) le *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996). Les deux séries d'entrevues sont administrées après la rencontre et enregistrées sur un support audio.

En premier lieu, le *Questionnaire visant le développement métacognitif du participant* partie I et partie III, conçu par Côté en 1998, sert à développer le jugement métacognitif du participant selon les différentes étapes de la démarche expérientielle. Le tableau 5 présente les deux parties du questionnaire utilisé.

Tableau 5

« *Questionnaire visant le développement métacognitif* » de Côté (1998)

PARTIE I : OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE	
1-	As-tu bien compris l'apprentissage que tu as à réaliser?
2-	Peux-tu exprimer, dans tes mots ce que tu vas apprendre?
3-	Es-tu intéressé à faire cet apprentissage?
4-	Qu'est-ce qui t'intéresse le plus?
5-	Pensais-tu pouvoir réussir à réaliser cette tâche?
6-	Penses-tu posséder ce qu'il te faut pour réaliser cet apprentissage?
7-	Penses-tu qu'il te manque quelque chose pour réaliser cet apprentissage?
8-	Trouves-tu important pour toi de réaliser cet apprentissage?
9-	Peux-tu exprimer tes raisons et tes motifs de le réaliser?
PARTIE III : IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE	
1-	Que penses-tu de ta performance?
2-	Sur quels arguments te fondes-tu pour justifier l'évaluation de ta performance?
3-	Es-tu satisfait de ta façon de manifester l'apprentissage?
4-	En quoi est-il important de manifester ton apprentissage de cette façon?
5-	Comment prévois-tu poursuivre ton apprentissage?

En deuxième lieu, une version française du *Flow State Scale* conçu par Jackson et Marsh (1996) est utilisée afin de mesurer l'expérience de loisir dans le sport et l'activité physique. Ce questionnaire est administré afin de savoir si le participant a vécu une expérience de loisir en musique. Ainsi, le thème sport est substitué par celui de la

² Ces entrevues sont présentées en annexe.

musique. Ce questionnaire comporte 36 questions utilisant une échelle en 5 points allant de « *Fortement en désaccord* » (1 point) jusqu'à « *Fortement en accord* » (5 point). Le tableau 6 présente le questionnaire utilisé.

Tableau 6

« *Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir* » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir d'une version anglaise du *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996)

		Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
1	Pour moi, c'était un défi, mais je croyais que mes habiletés me permettraient de réussir le défi.					
2	Je faisais les mouvements correctement sans avoir à penser à ce que je faisais au moment de le faire.					
3	Je savais clairement ce que je voulais faire.					
4	C'était vraiment clair pour moi que je faisais des choses comme il le faut.					
5	Mon attention était focalisée entièrement sur ce que je faisais.					
6	Je me sentais en total contrôle de ce que je faisais.					
7	Pendant que je jouais, ce que les autres pouvaient penser ne me dérangeait pas.					
8	Ma perception du temps me semblait différente quand je jouais.					
9	J'ai vraiment aimé l'expérience.					
10	Mes habiletés étaient à la hauteur de la situation.					
11	Les choses semblaient arriver automatiquement.					
12	J'avais un fort sentiment de ce que je voulais faire.					
13	J'étais conscient à quel point je jouais bien.					
14	Ça ne me demandait pas d'effort de garder mon esprit sur ce que je faisais.					
15	Je me sentais comme si je pouvais contrôler ce que je faisais.					
16	Je n'étais pas préoccupé sur ma performance durant l'événement.					
17	Le temps semblait passer différemment que la normale.					
18	J'ai aimé le feeling de ma performance et j'aimerais revivre ça encore.					
19	Je sentais que j'étais assez compétent pour rencontrer les exigences de la situation.					
20	Je réussissais automatiquement.					
21	Je savais ce que je voulais accomplir en arrivant.					
22	J'avais une bonne idée (pendant que je jouais) de la performance que je faisais.					
23	J'étais concentré totalement.					
24	J'avais un sentiment de contrôle total.					

Tableau 6 (suite)

« Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir d'une version anglaise du *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996)

		Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
25	Je n'étais pas préoccupé par ce que je représentais, par mon apparence.					
26	Je sentais lorsque je jouais que le temps était comme arrêté.					
27	L'expérience me fait sentir super bien.					
28	Le défi et mes habiletés étaient de niveau égal.					
29	Je faisais les choses spontanément et automatiquement sans avoir à penser.					
30	Mes buts étaient clairement définis.					
31	Je pouvais dire que je réussissais aussi bien que je le faisais.					
32	J'étais complètement concentré sur la tâche que j'avais à faire.					
33	Je me sentais en total contrôle de mon corps.					
34	Je n'étais pas préoccupé par ce que les autres pouvaient penser de moi.					
35	Des fois, j'avais l'impression que les choses arrivaient comme au ralenti.					
36	J'ai trouvé l'expérience extrêmement satisfaisante ou valorisante.					

2.5 Journal de bord

Afin de mieux expliciter l'instrument de mesure du journal de bord, ces deux points sont traités : 1) la définition et 2) les procédures d'utilisation.

2.5.1 Définition

Plusieurs auteurs (Karsenti & Savoie-Zajc, 1999, p.195; Fortin, 1985, p.40) conçoivent le journal de bord comme un outil manuscrit de terrain complet en soi. Ainsi, le journal de bord inclut, selon eux, les fonctions des notes de terrain ou encore des rapports anecdotiques. Karsenti et Savoie-Zajc (1999, p.195) définissent le journal de bord comme étant un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche de même qu'il consigne les événements qu'il juge

importants. Dans le même sens, Fortin (1985, p.40) ajoute que le journal de bord est un journal non pas intime, mais de terrain où le chercheur note tout, c'est-à-dire tout ce qui semble pertinent et même ce qui ne l'est pas à première vue : conversations, événements, anecdotes, impressions, potins, incertitudes méthodologiques, etc.

2.5.2 Procédures d'utilisation

Étant donné que cette recherche met l'accent sur une observation participante plus active (Evertson & Green, 1986, p.178), le journal de bord est rempli après les rencontres entre le participant et le chercheur. Comme le conseillent Karsenti et Savoie-Zajc (1999, p.196) suivant le modèle de Gold, les notes prises sur le terrain tendent à respecter les divisions suivantes : 1) les notes de sites qui révèlent ce qui s'est passé sur le terrain; 2) les notes théoriques qui réfèrent aux concepts théoriques qui sont entendues ou sous-entendues dans les propos partagés; 3) les notes méthodologiques qui ont trait à toutes les réflexions ou à toutes les prises de conscience relatives au déroulement de la recherche et 4) les notes personnelles qui évoquent toutes les informations de nature personnelle et interpersonnelle comme, par exemple, la nature des relations entre le participant et le chercheur.

2.6 Questionnaire

Afin de mieux expliciter l'instrument de mesure du questionnaire, les deux points suivants sont traités : 1) la définition et 2) les procédures d'utilisation.

2.6.1 Définition

À la différence de l'entrevue, le questionnaire demande au participant de répondre par écrit selon un schéma déterminé. Comme le fait remarquer Van der Maren (1999, p.138), les données recueillies par ce type d'instrument de mesure peuvent être provoquées

comme dans le cas de questionnaires à questions fermées ou peuvent être suscitées comme dans le cas de questionnaires à questions ouvertes.

2.6.2 Procédures d'utilisation

Deux séries de questionnaires sont administrées. La première série comporte deux questionnaires qui visent à mieux connaître et décrire le participant. Il s'agit du *Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école* de Loranger, Poirier et Gauthier (1983) et du *Questionnaire d'évaluation des éléments motivationnels de la réussite* traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir d'une version anglaise de Nicholls (1985).

Pour ce qui est du *Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école* de Loranger, Poirier et Gauthier (1983), il sert à évaluer les conduites sociales des élèves à l'école secondaire. Ce questionnaire est administré afin de mieux connaître le participant dans la façon de se comporter à l'école. Ce questionnaire comporte 98 questions utilisant une échelle en 5 points allant de « *Tout le temps* » (5 points) jusqu'à « *Jamais* » (1 point) et le participant peut écrire « *Ne s'applique pas* ». Le tableau 7 présente le questionnaire utilisé.

Tableau 7

« *Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école* » de Loranger, Poirier et Gauthier (1983)

	A l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
1	Je suis les directives d'un examen.						
2	J'obéis aux demandes d'un autre élève dans une situation où il a autorité sur moi.						
3	Je présente des travaux propres et lisibles.						
4	Je fais des remarques en rapport avec la discussion en classe.						
5	J'obéis aux demandes de l'enseignant.						

Tableau 7 (suite)

« Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école » de Loranger, Poirier et Gauthier (1983)

	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
6	J'obéis aux demandes d'un adulte dans une situation où il a autorité sur moi.						
7	Je reviens sur un travail pour voir s'il n'y a pas d'erreurs.						
8	J'exprime mon opinion dans une discussion en classe même si elle est contraire à celle des autres.						
9	Je termine les travaux dans les délais fixés.						
10	Je suis les règles de la classe en l'absence de l'enseignant.						
11	J'utilise les remarques de l'enseignant pour améliorer mon prochain travail.						
12	J'explique les opinions que j'amène dans une discussion de groupe.						
13	Je suis les directives écrites.						
14	Je prends connaissance et je suis les règlements de la classe et de l'école.						
15	J'accepte la note et les commentaires de l'enseignant lors de la correction d'un travail.						
16	J'emploie un ton de voix convenable dans une discussion en classe.						
17	J'attends calmement l'autorisation avant de parler en classe.						
18	Je circule calmement dans les corridors.						
19	J'occupe bien mon temps en attendant l'aide de l'enseignant.						
20	Je fais valoir mes droits, mon point de vue, à l'aide de moyens convenables lorsque je suis attaqué.						
21	Je lève la main quand je veux poser une question à l'enseignant.						
22	J'entre dans la classe et je prends place tout en ne dérangeant ni les gens ni les choses.						
23	Je tente de résoudre moi-même un problème au sujet d'un travail scolaire avant de demander de l'aide.						
24	Je réagis aux taquineries en les ignorant ou en changeant de sujet.						
25	Je dis « s'il vous plaît » et « merci » lorsque je demande quelque chose.						
26	Je suis les règles de sécurité lorsque je suis à l'école.						
27	Je continue de travailler sur une tâche difficile jusqu'à ce qu'elle soit terminée.						
28	J'exprime ma colère sans être agressif.						

Tableau 7 (suite)

« Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école » de Loranger, Poirier et Gauthier (1983)

	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
29	Je demande poliment à l'enseignant de l'aide, des explications ou des instructions.						
30	Je prête mes choses lorsque les autres me le demandent.						
31	Je trouve une façon acceptable d'occuper mon temps libre quand le travail est terminé.						
32	Je refuse poliment, lorsque c'est nécessaire, ce que quelqu'un me demande.						
33	Je demande poliment de l'aide à un autre.						
34	J'emploie et je remets les objets empruntés aux autres sans les briser.						
35	Je travaille en équipe autant avec une fille qu'avec un garçon.						
36	Je discute, seul avec l'enseignant d'un conflit ou d'un problème personnel.						
37	J'évite de faire quelque chose de mal si je suis encouragé par un autre à le faire.						
38	Je demande la permission d'utiliser les objets des autres.						
39	Je demande l'aide d'un autre élève quel que soit son sexe.						
40	Je m'assoie correctement à mon bureau.						
41	J'évite de tricher.						
43	Je participe à des activités scolaires avec des élèves de l'autre sexe.						
44	Je travaille de façon continue durant la période de temps prévue.						
45	Je pense aux conséquences d'une mauvaise action.						
46	J'offre de l'aide à mon enseignant.						
47	Je commence moi-même une conversation avec un élève d'un autre sexe.						
48	J'ignore les distractions des autres lorsque je travaille à mon bureau.						
49	Je réponds quand je suis interrogé au sujet d'une action nuisible.						
50	J'aide un élève lorsqu'il me le demande.						
51	Je participe à une conversation avec des élèves de l'autre sexe.						
52	Je passe d'une activité à une autre lorsque l'enseignant le demande.						
53	J'exprime mes humeurs et mes sentiments d'une manière positive.						
54	J'aide l'enseignant lorsqu'il le demande.						

Tableau 7 (suite)

« Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école » de Loranger, Poirier et Gauthier (1983)

	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
55	Je vais à mes cours régulièrement,						
56	Je travaille calmement à mon bureau.						
57	Je suis propre et soigné.						
58	J'offre de l'aide à un camarade de classe.						
59	J'apporte le matériel nécessaire à mes cours.						
60	Je regarde et écoute mon enseignant lorsqu'il donne son cours.						
61	Je reconnais mes qualités lorsqu'on m'interroge à ce sujet.						
62	J'exprime ma sympathie envers un élève qui a des problèmes.						
63	Je prends soin du matériel, des choses qui m'appartiennent.						
64	Je regarde et écoute silencieusement un audiovisuel ou un film.						
65	J'entreprends une nouvelle tâche d'une manière positive, ouverte et confiante.						
66	Je partage l'équipement dans une situation de jeu.						
67	J'arrive à temps à mes cours.						
68	J'écoute un autre élève qui s'adresse à la classe ou à l'enseignant.						
69	Je complimente les autres pour leurs qualités et les félicite pour leurs réalisations.						
70	Je laisse la chance aux autres dans les jeux.						
71	Je mets les déchets dans une poubelle, quand je suis dans la classe, dans les corridors ou à l'extérieur.						
72	Je partage le matériel avec les autres dans un travail.						
73	J'ai des propos respectueux envers un handicapé physique ou mental.						
74	Je demande la possibilité de faire partie d'un groupe pour une activité.						
75	Je nettoie après avoir répandu ou sali quelque chose.						
76	J'accepte les idées présentées dans un travail d'équipe même si elles diffèrent des miennes.						
77	Je regarde les autres dans les yeux quand je leur parle.						
78	Je suis les règles du jeu dans une partie et je me soumetts à la décision de l'arbitre.						

Tableau 7 (suite)

« Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école » de Loranger, Poirier et Gauthier (1983)

	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
79	Je fais attention à l'équipement et au matériel scolaire dans la classe, au gymnase ou au vestiaire.						
80	Je mets en marche une activité de groupe et j'aide à l'organiser.						
81	Je salue les adultes et les élèves que je connais lorsque je les croise.						
82	Je participe à des jeux organisés.						
83	Je réponds ou j'essaie de répondre à une question posée par l'enseignant.						
84	Je mets à exécution les décisions prises par le groupe.						
85	J'accepte les personnes qui sont différentes de moi.						
86	J'attends que les autres aient fini de parler avant de parler dans une conversation.						
87	Je lis à haute voix pour un grand groupe ou une classe entière.						
88	Je coopère avec mon partenaire dans une tâche.						
89	Je m'excuse quand mes actions ont insulté une autre personne.						
90	Je prête attention à la personne qui parle dans une conversation.						
91	Je présente un travail devant un petit groupe.						
92	Je lis à haute voix sans être gêné.						
93	J'accepte les conséquences méritées d'une mauvaise action.						
94	Je commence moi-même une conversation avec des adultes.						
95	Je parle devant un grand groupe ou une classe entière.						
96	J'admets que je ne suis pas capable de répondre à une question.						
97	Je signale à l'enseignant que quelque chose est brisé.						
98	Je commence moi-même une conversation avec les autres élèves.						

Quant au *Questionnaire d'évaluation des éléments motivationnels de la réussite* basé sur celui de Nicholls (1992), il est utilisé pour connaître les éléments motivationnels pour réussir à l'école et dans le sport. Ce questionnaire est administré afin de mieux connaître les attributions que le participant fait dans la réussite musicale. Ainsi, le thème sport est

substitué par celui de la musique. Ce questionnaire comporte 47 questions utilisant une échelle en 5 points allant de « *Fortement en désaccord* » (1 point) jusqu'à « *Fortement en accord* » (5 point). De ces 47 questions, 5 sont supprimées à cause de leur incohérence avec la musique. Le tableau 8 présente le questionnaire utilisé.

Tableau 8

« *Questionnaire des éléments motivationnels de la réussite* » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise élaborée par Nicholls (1985)

	Lorsque je joue de la musique, je sens que je réussis très bien quand...	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
1	Je peux pratiquer intensément.					
2	Je travaille vraiment dur.					
3	J'apprends de nouvelles habiletés en travaillant fort.					
4	Quelque chose que j'apprends me fait pratiquer plus.					
5	Je trouve un truc m'aidant à exécuter un nouveau geste.					
6	Quelque chose que j'ai apprise sonne vraiment bien.					
7	Je fais quelque chose que je ne pouvais pas faire avant.					
8	Je fais vraiment de mon mieux.					
9	Les autres ne peuvent pas aussi bien faire que moi.					
10	Je joue mieux que mes amis.					
11	Je suis plus habile que les autres personnes.					
12	D'autres manquent, mais pas moi.					
13	Je suis le seul qui peut réussir ce que je fais.					
14	Je suis le meilleur.					
15	Mes amis et moi nous nous aidons chacun à faire de notre mieux.					
16	Mes amis et moi nous nous aidons à nous améliorer.					
17	Je ne peux pas rater.					
18	Je n'ai pas à essayer.					
19	Je n'ai rien à faire de difficile.					
20	Ils aiment s'améliorer.					

Tableau 8 (suite)

« Questionnaire des éléments motivationnels de la réussite » traduit et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise élaborée par Nicholls (1985)

	Lorsque je joue de la musique, je sens que je réussis très bien quand...	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
21	Ils font toujours de leur mieux.					
22	Ils travaillent vraiment fort.					
23	Ils aiment pratiquer					
24	Ils aident les autres à apprendre.					
25	Ils aiment apprendre de nouvelles habiletés.					
26	Ils essaient des choses qu'ils pensent qu'ils ne peuvent faire.					
	Lorsqu'ils jouent de la musique, les gens réussissent si...	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
27	Ils savent comment se montrer meilleurs qu'ils en ont l'air.					
28	Ils savent jouer sous pression, lors de concert.					
29	Ils sont de meilleurs techniciens que les autres.					
30	Ils essaient toujours d'être meilleurs que les autres.					
31	Ils sont nés naturellement avec un talent de musicien.					
32	Ils ont le bon équipement.					
33	Ils sont juste chanceux.					
34	Leurs entraîneurs pensent qu'ils sont capables de bien faire.					
		Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
35	Je trouve habituellement intéressant de jouer de la musique.					
36	J'ai habituellement du plaisir à jouer de la musique.					
37	Je me sens habituellement impliqué lorsque je joue de la musique.					
38	J'aime habituellement jouer de la musique					
39	Je trouve habituellement que le temps passe vite lorsque je joue de la musique.					
40	Quand je joue de la musique, je m'ennuie habituellement.					
41	Quand je joue de la musique, j'ai hâte que ça se termine.					
42	En musique, je rêve souvent au lieu de penser à ce que je fais.					

Quant à elle, la deuxième série de questionnaires, qui comprend quatre questionnaires, vise à mieux comprendre les effets du programme sur le participant.

Le premier questionnaire, servant de «post-test», est un questionnaire à questions fermées, il s'agit du questionnaire *Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) qui sert à évaluer l'estime de soi chez l'adolescent. Ce questionnaire comporte 60 questions pouvant être répondues par « *non* » ou par « *oui* ». Ce questionnaire est présenté dans le tableau 9.

Tableau 9

« *Échelle toulousaine d'estime de soi* » de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994)

		Non	Oui
1.	Je me mets facilement en colère.		
2.	Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent.		
3.	Je me décourage facilement en classe.		
4.	Mon physique plaît facilement.		
5.	Se réaliser soi-même, c'est de ne faire que ce dont on a envie.		
6.	Je me sens bien dans ma peau.		
7.	Les autres doutent de moi.		
8.	Je serai content de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie.		
9.	Je me sens malhabile, empoté, et je ne sais pas quoi faire de mes mains.		
10.	Mes enseignants sont satisfaits de moi.		
11.	Je me trouve agité et tendu.		
12.	Je suis fidèle dans mes amitiés.		
13.	J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.		
14.	Je suis fier de mon corps.		
15.	La seule chose qui compte dans ma vie, c'est de gagner beaucoup d'argent.		
16.	Je suis rarement intimidé.		
17.	J'évite de faire des projets d'avenir.		
18.	Je suis souvent anxieux.		
19.	Je trouve que mon corps est bien proportionné.		
20.	J'échoue en classe parce que je ne travaille pas assez.		
21.	En général, j'ai confiance en moi.		

Tableau 9 (suite)

« Échelle toulousaine d'estime de soi » de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994)

		Non	Oui
23.	Pour me sentir mieux, j'utilise des stimulants tels que café, tabac, alcool.		
24.	En classe, je comprends vite.		
25.	Je voudrais être le plus fort et être le plus considéré.		
26.	J'aime être interrogé en classe.		
27.	Je me trouve trop gros.		
28.	J'aime les activités collectives.		
29.	Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.		
30.	J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.		
31.	J'ai une bonne opinion de moi-même.		
32.	Les autres s'ennuient en ma compagnie.		
33.	J'ai suffisamment d'aptitudes physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport.		
34.	Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard possible.		
35.	Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.		
36.	Je me dispute souvent avec les autres.		
37.	J'estime que toute personne devrait avoir un engagement dans la société.		
38.	En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.		
39.	Je voudrais participer à des mouvements de solidarité.		
40.	Je passe facilement du rire aux larmes.		
41.	Je suis gêné quand quelqu'un me regarde lorsque je pratique un sport.		
42.	Je retiens bien ce que j'apprends.		
43.	Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un.		
44.	Je suis une personne optimiste.		
45.	Je me sens bien uniquement quand je suis seul.		
46.	J'ai confiance en mon avenir.		
47.	J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé.		
48.	En classe, les autres recherchent ma compagnie.		

Tableau 9 (suite)

« Échelle toulousaine d'estime de soi » de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994)

		Non	Oui
49.	J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.		
50.	J'aime que les autres me remarquent et me reconnaissent dans un groupe.		
51.	Je fais peu d'efforts pour mieux travailler.		
52.	J'ai un physique peu attirant.		
53.	J'ai de l'influence sur les autres.		
54.	Je perds facilement mes moyens quand quelqu'un me fait des reproches.		
55.	Mon but prioritaire est de faire un métier qui me plaise.		
56.	J'aime prendre peu d'initiative dans un groupe.		
57.	Je suis content de la façon dont mon corps se développe.		
58.	Dans un groupe, j'éprouve un sentiment d'isolement.		
59.	Construire une vie de famille est un but pour moi.		
60.	Je suis fier de mes résultats scolaires.		

En ce qui a trait au deuxième questionnaire, il s'agit d'un questionnaire à questions ouvertes qui permet de noter les changements d'attitude observés chez le participant par les parents. Ce questionnaire et ses résultats sont présentés à l'annexe J.

Pour ce qui est du troisième questionnaire, il s'agit d'un questionnaire mixte, c'est-à-dire qu'il contient des questions ouvertes et fermées. Ce questionnaire porte sur les changements d'attitude observés par le participant. Ce questionnaire et ses résultats sont présentés à l'annexe K.

Enfin, le quatrième questionnaire est de type ouvert. Ce questionnaire est adressé à une personne tierce, le moniteur audio, afin qu'elle donne ses impressions sur l'expérience qu'elle a vécue avec le participant. Ce questionnaire et ses résultats sont présentés à l'annexe L.

3- STRATÉGIES DE RECHERCHE

Afin de mieux décrire les stratégies de recherche utilisées aux fins de cette étude, ce segment est divisé en trois parties. La première partie touche à la stratégie de recherche de la triangulation. La deuxième partie décrit les stratégies utilisées afin d'analyser les données recueillies au cours de l'étude. Enfin, la troisième partie s'intéresse à décrire le design d'intervention pédagogique adaptée qui sert de guide tout au long de ce processus de recherche. De plus, en guise de conclusion, cette partie présente un tableau synthèse sur les stratégies et les instruments de recherche utilisés.

3.1 Triangulation

Des écrits scientifiques (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993b, 1996b: cités dans Karsenti & Savoie-Zajc, 1999, p.194) définissent la triangulation comme étant une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes. Scwandt (1997 : cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 1999, p.194) vient compléter cette définition en définissant la triangulation comme étant une procédure qui permet d'avancer que le critère de validité est rencontré. De ces deux définitions, Karsenti et Savoie-Zajc (1999, p.194) ressortent deux objectifs à la triangulation : 1) permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses afin de dégager une compréhension riche du phénomène et 2) mettre la triangulation au cœur du processus de coconstruction des connaissances et soutenir l'objectivation du sens produit pendant la recherche.

Les types de triangulation utilisées dans cette étude sont la triangulation des méthodes et la triangulation des sources. La triangulation des méthodes est celle où le chercheur a recours à plusieurs modes de cueillette de données. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (1999, p.195), cette forme de triangulation est la plus fidèle à la conception initiale de la triangulation. Aux fins de cette étude, les divers modes de cueillette de données sont les

entrevues semidirigées et dirigées, l'observation participante, le questionnaire et le journal de bord. À ceux-ci, s'ajoute le jumelage de données qualitatives et quantitatives. Quant à la triangulation des sources, elle réfère au fait que plusieurs points de vues seront abordés pendant la recherche. Dans cette étude, sont triangulés les points de vue du chercheur, des parents, du participant de même que celui du moniteur audio.

3.2 Stratégies d'analyse des données

Les stratégies d'analyse de données pour cette étude sont de deux ordres : 1) l'analyse quantitative et 2) l'analyse de contenu.

3.2.1 Analyse quantitative

En ce qui a trait à l'analyse quantitative, elle consiste, dans un premier temps à partir des entrevues dirigées, à ressortir les caractéristiques descriptives générales du participant et, dans un deuxième temps à partir des questionnaires à questions fermées, à comparer la situation du participant avant et après l'intervention, ce qui s'appelle le « prétest - post-test ».

3.2.2 Analyse de contenu

Bardin (1977: cité dans L'Écuyer, 1985, p.67) définit l'analyse de contenu comme suit :

« Un ensemble de techniques d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages. »

L'Écuyer (1985, p.74) distingue trois types d'analyse de contenu : 1) le « modèle A » qu'elle appelle le modèle ouvert où la catégorisation des données est induite; 2) le « modèle B » ou modèle fermé dans lequel la catégorisation des données est

prédéterminés dès le début de l'étude et 3) le « modèle C » ou modèle mixte qui permet au chercheur même s'il prédétermine ses catégories de les retoucher ou de les compléter au cours du processus de recherche. Dans le même sens, Karsenti et Lavoie-Zajc (1999, p.188) décrivent 3 types d'analyse : 1) l'analyse selon une logique typiquement inductive; 2) l'analyse selon une logique inductive modérée et 3) l'analyse selon une logique inductive délibératoire. Cette dernière consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse, mais qui toutefois peut être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données. C'est donc le « modèle C » de Deslauriers (1985) ou l'analyse selon une logique inductive délibératoire de Karsenti et Lavoie-Zajc (1999) qui est utilisé aux fins de cette étude.

Afin de catégoriser les différentes données qui jailliront de l'intervention, un modèle d'analyse de contenu est réalisé. Ce modèle est basé sur les différents concepts clés qui prévalent dans l'intervention, c'est-à-dire l'estime de soi, l'expérience de loisir et la démarche expérientielle.

En ce qui a trait à l'estime de soi, une analyse quantitative et qualitative est effectuée à partir du questionnaire et des quatre dimensions provenant de la notion d'estime de soi de Glanz (1993, p.12), c'est-à-dire : 1) l'estime de soi social; 2) l'estime de soi scolaire; 3) l'estime de soi reliée à la maison et 4) l'estime de soi interpersonnelle. Ensuite, pour l'expérience de loisir, une analyse quantitative et qualitative est également effectuée en rapport avec les caractéristiques de l'expérience de loisir et les conditions d'émergence de l'expérience de loisir de Tinsley et Tinsley (1986).

Enfin, pour ce qui est de la démarche expérientielle, une analyse qualitative est réalisée à partir des différentes interactions agissant dans l'apprentissage expérientiel (1998, p.37), c'est-à-dire les interactions « apprenant - objet d'apprentissage », « apprenant-intervenant », « apprenant-environnement ». La figure 3, à la page suivante, symbolise ces interactions.

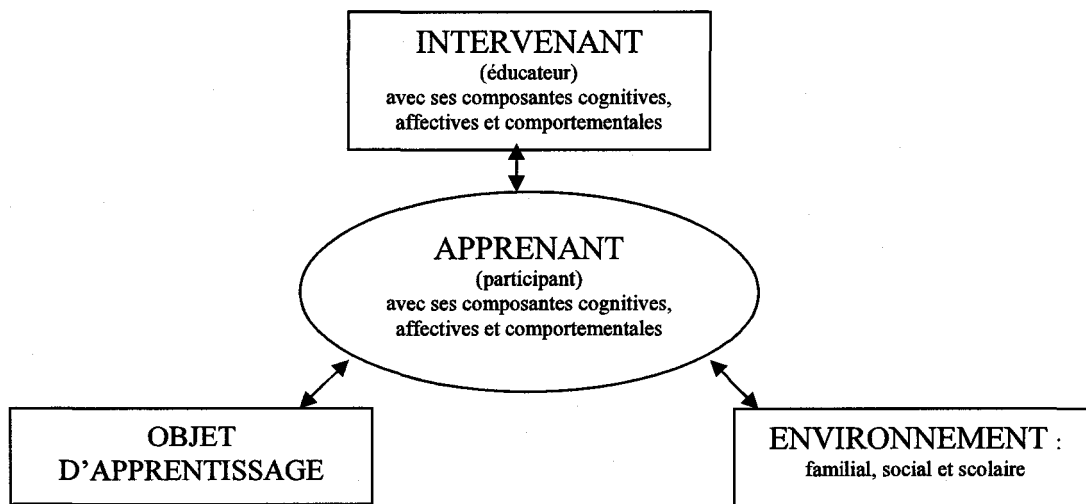


Figure 3. Les interactions entretenant l'apprentissage expérientiel

Voici maintenant, présenté à la page suivante, le tableau 10 qui schématise le modèle d'analyse de contenu qui sert à cette étude.

Tableau 10
Modèle d'analyse de contenu

Concept	Catégorie	Sous-catégorie	Sous-sous-catégorie
1) Estime de soi	estime de soi social		
	estime de soi scolaire		
	estime de soi reliée à la famille		
	estime de soi interpersonnelle		
2) Expérience de loisir	Conditions	Liberté de choix	
		Motivation intrinsèque	
		Stimulation	
		Engagement personnel	
	Caractéristiques de l'expérience	Personnelle et unique	
		Transitoire	
		Intemporelle	
		Plaisante et amusante	
		Libératrice	
		Enivrante	
		Éloigne le <i>focus</i>	
		Amplificatrice	
3) Démarche expérientielle	Interaction du participant face à son objet d'apprentissage	Sur le plan cognitif	Connaissance théorique
			Connaissance procédurale
			Connaissance conditionnelle
		Sur le plan comportemental	Perception
			Réponse
			Disposition
			Représentation
			Modification
			Renforcement
			Émotion
			Personnalisation
			Partage
		Sur le plan affectif	
	Interaction du participant avec l'intervenant	Sur le plan affectif	
	Interaction du participant avec son environnement	Sur le plan social	Partage
		Sur le plan familial	Partage
		Sur le plan scolaire	

3.3 Design d'intervention pédagogique adaptée

Les prescriptions du ministère de l'Éducation du Québec (Parent, Gingras, Bellemare & Gaudet, 1995) sont à l'effet de réaliser une intervention très spécifique à l'enfant. Cette étude s'inscrit donc dans cette foulée. À cet effet, Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995, p.31) fournissent un modèle d'intervention auprès des élèves en difficulté qui comprend six étapes : 1) l'analyse de la situation; 2) la définition du problème; 3) l'analyse de la tâche; 4) l'élaboration du contenu pédagogique; 5) l'application de l'intervention et 6) l'évaluation des résultats.

L'*analyse de la situation* a pour but d'identifier autant la nature des problèmes vécus par l'élève que ses champs d'intérêts et ses qualités. Cette analyse comprend deux opérations interreliées : la cueillette et l'analyse des informations. Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995, p.36) distinguent trois aspects à explorer : 1) les aspects psychosocioaffectifs du participant qui incluent son développement personnel, son développement cognitif, sa situation familiale, ses relations avec les autres membres de la famille et ses relations avec les pairs; 2) les aspects médicophysiques du participant qui touchent à son histoire médicale, ses problèmes sensoriels et à ses autres problèmes psychologiques et 3) les aspects scolaires du participant qui comprennent son histoire scolaire et ses domaines d'intérêts et de difficultés.

En ce qui a trait à la *description du problème*, il s'agit d'identifier les comportements problématiques. Celle-ci doit comprendre la description de la situation, le comportement et les critères de mesure. C'est à partir de cette étape que sont pensés ou élaborés les instruments de mesure qui serviront à cueillir les données de type analyse de contenu.

Quant à l'*analyse de la tâche*, il s'agit de hiérarchiser systématiquement et d'identifier les objectifs à atteindre. Ces objectifs doivent être formulés d'une façon opérationnelle et mesurable.

En ce qui a trait à l'*élaboration du contenu pédagogique*, celle-ci vise à définir les stratégies pédagogiques utilisées, à choisir ou à développer le matériel didactique pertinent et à définir le mandat des intervenants.

L'*application de l'intervention*, elle, est la mise en œuvre de l'intervention auprès de l'élève. Elle comprend une évaluation continue afin d'avoir une rétroaction permettant d'adapter les activités, une analyse des productions afin d'assurer un suivi constant tout au long de l'intervention et une analyse du climat pédagogique afin d'assurer le déroulement du processus selon le plan prévu.

Finalement, l'*évaluation des résultats* est l'opération finale qui vise à mettre fin à l'intervention ou à planifier une nouvelle intervention. Dans cette partie de la présentation, l'analyse et la comparaison des résultats du «prétest» et du «post-test» sont effectuées. De plus, une analyse permettant d'identifier les objectifs atteints ou non est réalisée.

En guise de synthèse du segment portant sur les stratégies de recherche, la figure 4 à la page suivante explique les liens existant entre les différentes stratégies de recherche.

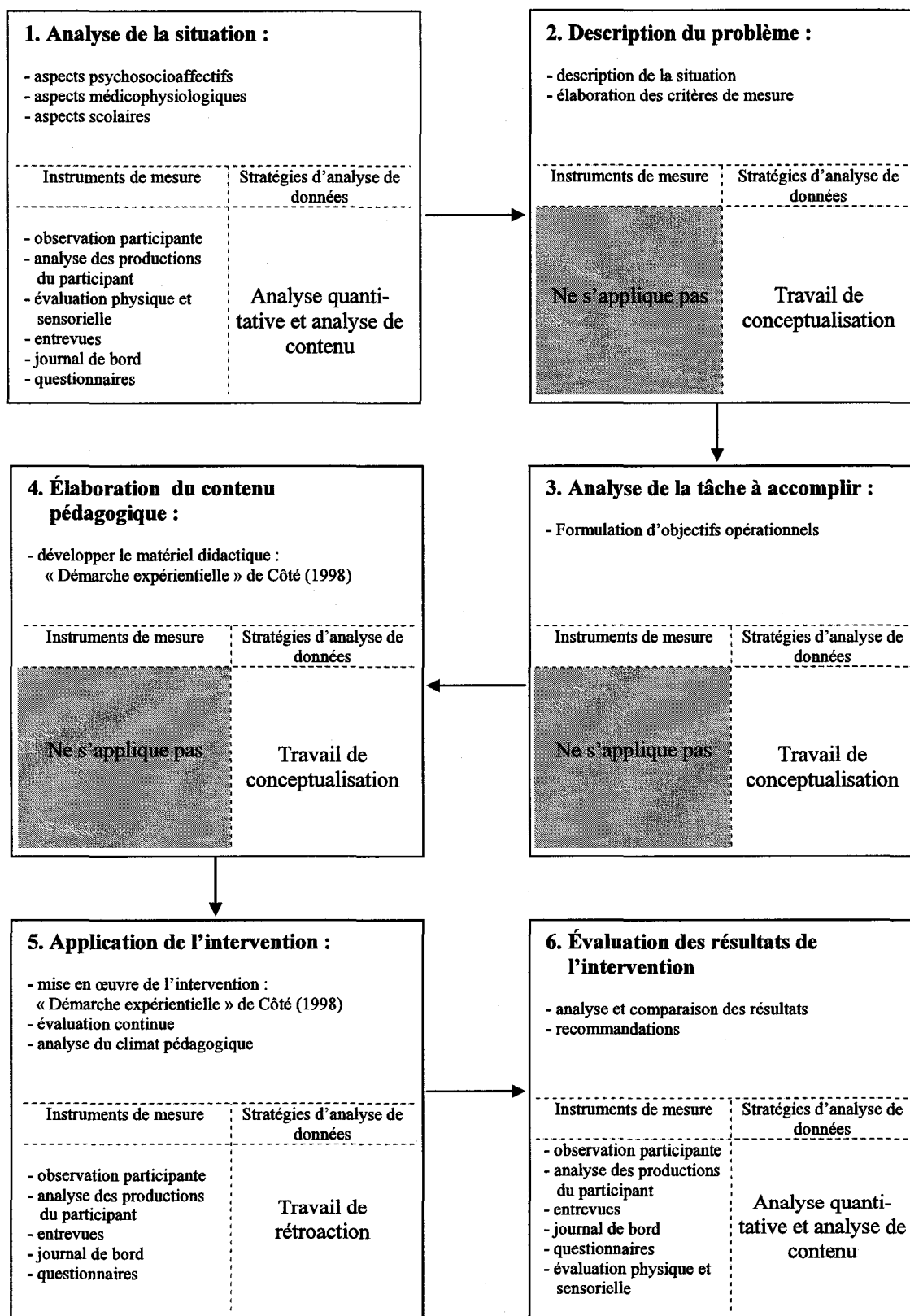


Figure 4. Schéma synthèse sur les liens existant entre les différentes stratégies de recherche et les six étapes du modèle de rééducation de Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995)

Le modèle d'intervention de Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995) sert d'ossature tout au long de cette étude. Ainsi, dans le chapitre III *Présentation et interprétation des résultats*, ce sont les résultats de chacune des étapes du modèle d'intervention adapté (Parent, Gingras, Bellemare & Gaudet, 1995) qui sont présentés. De ce fait, c'est à l'étape « Évaluation des résultats » du modèle d'intervention adapté qu'il sera question d'analyser les données en lien avec le problème soulevé par le plan d'intervention et les différents concepts révélés dans le modèle d'analyse de contenu. Enfin, le chapitre IV *Discussion des résultats* répondra aux différentes questions de recherche.

4- PRÉSENTATION DU PARTICIPANT À L'ÉTUDE

« Dans la sélection du cas, la possibilité d'apprendre est, pour Stake (1995 : cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p.234), primordiale et le besoin de comparer ou de généraliser arrive en second. »

Avant de présenter le participant, il importe de mentionner comment le participant a été sélectionné. Les parents du participant ayant entendu parler de l'approche expérientielle voulaient que leur fils ait l'occasion de vivre certaines activités de remédiation inspirées par cette approche. Dans leur demande, les parents mentionnent que depuis plusieurs années, leur enfant bénéficie, entre autres, de nombreux services orthopédagogiques tels que l'enseignement privé à la maison, l'école privée, une évaluation neuropsychologique, une évaluation de la psychomotricité. Malgré plusieurs de ces interventions, les améliorations observées sont, selon les parents, insatisfaisantes. Les parents entrent alors en contact avec une doctorante qui utilise elle-même l'approche expérientielle pour son doctorat en psychopédagogie. Cette intervenante, par manque de temps, décline l'offre et fait part aux parents qu'un autre étudiant s'intéresse à cette approche. Ainsi, les parents du participant, connaissant certaines préoccupations de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ont voulu se porter volontaires pour bénéficier de services de soutien à leur adolescent qui présente des difficultés d'apprentissage. C'est ainsi qu'un garçon âgé de 14 ans fréquentant une école privée du secondaire est devenu le participant à cette recherche.

En résumé, dans ce chapitre, il a été question de situer la recherche dans le contexte des méthodes de recherche utilisées. Ainsi, le type de recherche utilisé fut présenté de même que les instruments de mesure utilisés aux fins de la collecte des données. Enfin, le chapitre conclut sur les stratégies d'analyse des données. Ainsi, dans les pages qui suivent, il y aura présentation des résultats obtenus tout au long de cette étude suite à la cueillette de données qualitatives et quantitatives à l'aide des outils décrits dans la présente section. Les résultats de l'étude seront présentés et analysés en suivant les recommandations présentées dans le design d'intervention pédagogique adaptée de Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995).

Chapitre III
Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre, portant sur la présentation et l'interprétation des résultats, respecte le cheminement des six étapes du modèle d'intervention auprès des élèves en difficulté de Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995). Ainsi, ce chapitre se divise en 6 segments : 1) l'analyse de la situation; 2) la définition du problème; 3) l'analyse de la tâche à accomplir; 4) l'élaboration du contenu pédagogique; 5) l'application de l'intervention et 6) l'évaluation des résultats.

1. Analyse de la situation

Afin de mieux présenter l'*analyse de la situation*, trois champs servent à décrire le participant : 1) le champ psycho-socioaffectif du participant qui inclut son développement personnel, son développement cognitif, sa situation familiale, ses relations avec les autres membres de la famille et ses relations avec les pairs; 2) le champ médicophysique du participant qui touche son histoire médicale, ses problèmes sensoriels et ses autres problèmes psychologiques et 3) le champ scolaire du participant qui comprend son histoire scolaire et ses domaines d'intérêts et de difficultés. L'observation participante, l'entrevue basée sur le *Questionnaire de personnalité pour adolescents* (Demangeon, 1983) de même que les questionnaires *Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école* (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983) et *Questionnaire d'évaluation de la motivation de l'apprenant* (Nicholls, 1992) ont servi à l'analyse de la situation³.

1.1 Champ psycho-socioaffectif

Le participant, un garçon âgé de 14 ans, provient d'un milieu socio-économique aisé. Il vit avec ses deux parents et sa sœur. Cette dernière, âgée de 16 ans, réussit bien à l'école. En ce qui a trait à ses parents, ils travaillent tous deux dans le milieu musical. Les parents doivent leurs réussites professionnelles davantage à leurs aptitudes et compétences musicales et créatives qu'à leurs parcours scolaires. Les nombreuses

³ Les annexes A, B et C présentent les résultats aux questionnaires et leurs analyses.

tentatives d'aide pédagogique extérieure et l'inscription de leur enfant à une école privée réputée pour avoir un meilleur suivi prouve qu'ils ont à cœur la réussite tant scolaire qu'affective du participant. Les voyages en famille et une communication constructive avec les parents confèrent des relations entre le participant et ses parents très bonnes. Il a été remarqué que les horaires de travail des parents ne leur permettent pas d'être présents régulièrement pour les heures de souper.

Enfin, en ce qui a trait à ses capacités personnelles, affectives et sociales, le participant est un être attentionné. Il est du genre à dire à l'intervenant : « Salut! Et bonne chance pour ta partie de soccer en fin de semaine. » Les résultats à l'entrevue basée sur *Questionnaire de personnalité pour adolescents* (Demangeon, 1983) indiquent que le participant est plus introverti qu'extraverti; qu'il se fait du souci pour les examens et pour son avenir scolaire; qu'il est généralement silencieux en classe; qu'il n'est pas un meneur dans son groupe d'amis, mais s'assure de donner ses opinions; qu'il est distrait en classe; qu'il aime plaisanter avec ses amis; qu'il n'aime pas être évalué; qu'il aime l'action; qu'il peut garder son attention longtemps pour des choses qu'il aime comme, entre autres, le dessin et la musique. En ce qui a trait aux résultats du *Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école* (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983), ceux-ci montrent que le participant est responsable, a une attitude positive envers lui-même, porte une attention soignée aux objets qui l'entourent, est non violent, aime les activités de groupes, est timide devant la classe et entretient des relations distantes avec ses enseignants. Finalement, les résultats du *Questionnaire des éléments motivationnels de l'apprenant* élaborée par Nicholls (1992) laissent entendre que le participant attribue la réussite en musique à des facteurs internes tels que l'effort et l'orientation à la tâche et à des facteurs externes tels que la coopération entre les partenaires d'un groupe.

Le participant semble avoir deux milieux sociaux : l'école et le quartier. D'un côté, le participant a des amis à son école privée qu'il ne fréquente que durant les heures scolaires et, d'un autre côté, après les cours, il partage sa vie sociale avec ses amis d'enfance du quartier. Ses compagnons véritables vont tous à une autre école secondaire publique. Malgré ce fait, le participant ne semble pas vivre de solitude. Il dit préférer avoir trois ou quatre bons amis plutôt que d'avoir plusieurs amis.

1.2 Champ médicophysique

Pour ce qui est de ses capacités physiques, le participant est tout à fait normal. Il n'a aucune anomalie physique qui pourrait nuire à sa vie active ou sociale. Une évaluation neuropsychologique, passée à l'âge de 11 ans, permet de diagnostiquer chez le participant un trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité.

1.3 Champ scolaire

Le participant est un étudiant de deuxième secondaire. Il étudie dans une école privée mixte qui se compose majoritairement de garçons. Son école offre un enseignement allant de la première à la cinquième secondaire. Les difficultés scolaires du participant apparaissent en troisième année du primaire où il commence à se démotiver graduellement. Il refait sa cinquième année du primaire et depuis ce temps, il réussit de justesse ses cours avec des difficultés dans les matières lourdes telles que le français et les mathématiques. Au travers de ce parcours, il change d'école à plusieurs reprises. Son appréciation des cours dépend davantage de sa relation avec l'enseignant que de ses résultats scolaires. Ses résultats scolaires en deuxième secondaire sont très faibles et ce, dans toutes les matières principales.

Par ailleurs, certaines informations sur les goûts et les intérêts du participant sont relatées. En ce qui a trait à ses loisirs, le participant partage plusieurs activités avec ses amis. Il y a le skateboard, le flânerie dans les magasins, l'Internet, l'écoute de musique et la pratique de musique. Le participant travaille également à la livraison des journaux. Une des particularités du participant est son grand intérêt pour les activités créatives, plus particulièrement le dessin et la musique. Ainsi, il adore jouer du *drum*.

2. Définition du problème

Suite à l'analyse de la situation, quatre éléments principaux peuvent aider à définir le problème. D'abord, quant à l'aspect psycho-socioaffectif, le participant entretient des relations distantes avec ses enseignants de même qu'une crainte face à l'évaluation. Ensuite, quant à l'aspect médicophysiolgique, le participant a un trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité. Enfin, en ce qui a trait à l'aspect scolaire, le participant vit des échecs scolaires répétitifs.

À la lumière de ces faits, il devient intéressant de se demander qu'elles peuvent être les répercussions chez le participant d'avoir un trouble déficitaire de l'attention et de vivre dans un climat scolaire peu propice à son accomplissement affectif et cognitif. Le problème se pose donc comme suit : l'équilibre entre les dimensions affective et cognitive du participant est déficient.

Afin de mesurer cet équilibre déficient, l'estime de soi du participant devient un cadre intéressant à évaluer puisque, selon Glanz (1993, p.12), l'estime de soi repose entre autres sur les dimensions scolaires et interpersonnelles de l'individu. Les critères de mesure ici utilisés sont les questionnaires *Lawrence's self-esteem pupil questionnaire* de Lawrence (1981) en «prétest» et *Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) en «post-test». Parent, Gingras, Bellemare et Gaudet (1995, p.37) disent des instruments de mesure administrés lors des «prétest» et «post-test» qu'ils peuvent être similaires, non identiques, mais équipotents.

3. Analyse de la tâche à accomplir

Les comportements visés sont en conformité avec les principes de l'approche expérientielle de Côté (1998) et sont présentés dans le tableau 11 à la page suivante.

Tableau 11

Comportements visés par la démarche d'apprentissage expérientiel selon Côté (1998)

Comportements visés	
1	Que le participant formule dans ses propres mots le sens de l'apprentissage;
2	Que le participant exprime son degré d'intérêt pour l'apprentissage visé;
3	Que le participant explicite ses raisons et ses motifs d'entreprendre l'apprentissage visé;
4	Que le participant exprime la façon dont il aimerait réaliser l'apprentissage visé;
5	Que le participant nomme et décrive des exemples ou des opérations manifestant l'apprentissage;
6	Que le participant reproduise un modèle ou une démarche de performance de l'apprentissage visé;
7	Que le participant décrive d'une façon personnelle les éléments de l'apprentissage réalisé;
8	Que le participant évalue ses besoins de soutien en vue de la poursuite de l'apprentissage visé;
9	Que le participant détermine les règles à respecter et les comportements à modifier dans sa réalisation de l'apprentissage et celle des autres;
10	Que le participant clarifie la signification et la valeur personnelle de l'apprentissage visé;
11	Que le participant réalise l'apprentissage selon le critère établi en manifestant de la confiance dans sa façon de faire;
12	Que le participant communique son expérience d'apprentissage en explicitant l'importance personnelle d'acquérir l'habitude d'agir de la façon apprise.

4. Élaboration du contenu pédagogique

Le contenu pédagogique qui est utilisé pour cette recherche est une adaptation de la démarche d'apprentissage expérientiel de Côté (1998). Comme il a été mentionné et décrit dans le contexte théorique cette démarche contient cinq étapes : 1) l'ouverture à l'apprentissage; 2) la participation à l'apprentissage; 3) l'identification à l'apprentissage; 4) l'intériorisation de l'apprentissage et 5) la dissémination de l'apprentissage. Aux fins de cette étude, seules les trois premières étapes sont réalisées. Étant donné le caractère individuel dans le développement d'un apprentissage expérientiel, il devenait difficile de prévoir quand l'intériorisation de l'apprentissage aurait lieu. Pour certains individus, cette maturation est rapide tandis que pour d'autres la généralisation de l'apprentissage a

cours plus tardivement. Le tableau 12, présenté dans les pages suivantes, reprend et enrichit les informations préalablement rédigées dans le contexte théorique.

Tableau 12

Explicitation des 5 étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel de Côté (1998)

1. OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE		
Étapes	Comportements (objectifs) de l'apprenant (rôle de motivation)	Comportements de l'éducateur (Rôle de motivateur)
1. <u>Perception</u> : Quelle idée personnelle se fait l'apprenant de l'objectif d'apprentissage? C'est la capacité de l'individu à se faire une idée de l'objet d'apprentissage.	- Formuler dans ses propres mots le sens de l'apprentissage visé.	- Expliciter l'objectif d'apprentissage visé en définissant le sens de l'énoncé et des termes utilisés; - Se référer à l'expérience de l'apprenant pour expliciter la pertinence de l'apprentissage visé; - Rassurer l'apprenant sur ses capacités d'atteindre l'objectif visé en mettant en évidence ses acquis pertinents.
2. <u>Réponse</u> : Quel sentiment l'apprenant a-t-il devant l'objectif d'apprentissage proposé? Il s'agit d'une évaluation spontanée des impressions personnelles (sans jugement) de l'objectif d'apprentissage.	- Exprimer son degré d'intérêt pour l'apprentissage visé.	- S'assurer que l'apprenant a une représentation appropriée de l'apprentissage visé; - S'assurer que l'apprenant perçoit l'apprentissage comme un défi à la mesure de ses capacités d'apprendre.
3. <u>Disposition</u> : Quelle importance, selon ses valeurs et ses croyances, l'apprenant accorde-t-il à l'objectif d'apprentissage? L'apprenant vérifie si l'objectif d'apprentissage correspond à un désir et si le coût de réalisation est abordable pour lui.	- Expliciter ses raisons et ses motifs d'entreprendre l'apprentissage; - Décrire la façon dont il aimerait réaliser l'apprentissage visé.	- Aider l'apprenant à expliciter ses besoins et ses préoccupations susceptibles de soutenir son intérêt à poursuivre l'expérience d'apprentissage; - Aider l'apprenant à expliciter les raisons et les motifs qui soutiennent son intention de poursuivre l'apprentissage; - Explorer avec l'apprenant les façons désirées de réaliser l'apprentissage visé.

Tableau 12 (suite)

Explicitation des 5 étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel de Côté (1998)

2. LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE		
Étapes	Comportements (objectifs) de l'apprenant (rôle de motivation)	Comportements de l'éducateur (Rôle de motivateur)
<p>1. <u>Représentation de l'apprentissage</u> :</p> <p>Est la description appropriée du phénomène étudié et la performance d'une habileté à un niveau minimal (connaissances antérieures).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer et décrire des exemples ou des opérations manifestant l'apprentissage; - Reproduire un modèle ou une démarche de performance de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Démontrer l'apprentissage et illustrer la performance attendue de l'apprenant; - Communiquer les informations, les définitions, etc., qui permettent la compréhension de l'apprentissage visé.
<p>2. <u>Modification de l'apprentissage</u> :</p> <p>Est l'explicitation d'une représentation personnelle et abstraite de l'objet d'apprentissage (appropriation de l'objet d'apprentissage).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire d'une façon personnelle les éléments de l'apprentissage réalisé (caractéristique, façons de faire, obstacles à éviter, etc.) - Évaluer ses besoins de soutien en vue de la poursuite de l'apprentissage visé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'apprenant à produire les opérations nécessaires à la performance de l'apprentissage visé : - Aider l'apprenant à utiliser ses acquis pertinents pour expliciter les éléments essentiels de l'apprentissage visé (notions, étapes à suivre, règles à respecter, obstacles à éviter); - Aider l'apprenant à expliciter ses besoins d'apprentissage (stimulation de son intérêt, informations supplémentaires, étapes intermédiaires d'apprentissage, activités d'appoint adaptées, exploration des applications possibles de l'apprentissage, etc.) de façon à fournir des conditions susceptibles de l'encourager à progresser et à atteindre l'apprentissage visé.

Tableau 12 (suite)

Explicitation cinq étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel de Côté (1998)

3. IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE		
Étapes	Comportements (objectifs) de l'apprenant (rôle de motivation)	Comportements de l'éducateur (Rôle de motivateur)
1. <u>Renforcement de l'apprentissage</u> : Manifestation d'un début de maîtrise de l'apprentissage.	- Déterminer les règles à respecter (façons adroites de faire) et les comportements à modifier (obstacles à éviter) dans sa réalisation de l'apprentissage et celle des autres.	- Proposer une mise en situation permettant à l'apprenant d'expérimenter personnellement l'apprentissage; - Fournir une structure d'évaluation et de feed-back de l'expérience d'apprentissage en fonction des objectifs visés (corrigé, grille d'évaluation, questionnaire).
2. <u>L'émotion</u> : Comment réagit l'apprenant à ce qu'il vient d'apprendre? Appréciation subjective et intériorisée de la valeur et de la signification de l'apprentissage.	- Clarifier la signification et la valeur personnelle de l'apprentissage réalisé.	- Aider l'apprenant à explorer ses réactions affectives aux résultats de son expérience d'apprentissage (sentiments de succès ou d'échec, fierté, etc.)
3. <u>La personnalisation de l'apprentissage</u> : L'apprenant accorde-t-il de la valeur à sa façon de faire? Engagement intellectuel et la confiance de l'apprenant dans sa façon de manifester l'apprentissage.	- Réaliser l'apprentissage selon le critère établi en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.	- Fournir à l'apprenant l'occasion d'explicitier sa façon d'appliquer l'apprentissage, de manière à acquérir de la confiance dans sa façon de faire.
4. <u>Le partage</u> : Est la communication de la signification personnelle de l'apprentissage (jeu de feed-back)	- Communiquer son expérience d'apprentissage en explicitant l'importance personnelle d'acquérir l'habitude d'agir de la façon apprise.	- Fournir à l'apprenant des occasions de partager avec d'autres son expérience d'apprentissage (prise de conscience, changements vécus) ainsi que l'importance qu'il accorde à acquérir l'habitude d'agir de la façon apprise.

5. Application de l'intervention

Le but du programme d'intervention en loisir dont il est question dans cette recherche est de faire vivre au participant, par l'apprentissage expérientiel de Côté (1998), une expérience personnelle et enrichissante qui le transforme. Les objectifs premiers de l'intervention en loisir sont de : 1) rejoindre les intérêts du participant dans une activité de loisir; 2) développer et perfectionner les aptitudes techniques spécifiques à l'activité; 3) développer les habiletés personnelles du participant liées à l'activité. Les objectifs généraux de l'intervention visent à : 1) faire prendre conscience au participant qu'il peut exercer un contrôle sur son bien-être; 2) améliorer son estime de soi; 3) augmenter son bien-être général et 4) prendre conscience de ses aptitudes physiques, créatives, affectives, morales, sociales et intellectuelles.

Pour ce faire, une intervention s'échelonnant sur 23 rencontres est élaborée dont 22 avec le participant. Les quatre premières rencontres ont pour but de familiariser le participant avec le chercheur et de familiariser le participant à la démarche expérientielle. Ensuite, cinq rencontres servent à *l'ouverture à l'apprentissage* afin de permettre au participant d'explorer et de trouver son champ d'intérêt. Pour l'étape de la *participation à l'apprentissage*, cinq rencontres sont prises afin d'aider le participant à se fixer un objectif et à évaluer ses besoins. Enfin, neuf rencontres sont nécessaires afin de permettre au participant de vivre l'identification à l'apprentissage. Le tableau 13, dans les pages suivantes, présente simplement et explicitement la description de l'intervention.

Tableau 13
Description de l'intervention

ÉTAPES DE L'APPROCHE EXPÉRIENTIELLE	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTIONS DES RENCONTRES
INTRODUCTION	Expliquer les limites et les objectifs de l'intervention. Obtenir le consentement du participant et de ses parents.	<p><u>1^{ère} Rencontre avec les parents du participant (Durée : 45 min.)</u></p> <p>1- Introduction : but de la rencontre. 2- Présentation de l'intervenant et de sa formation. 3- Type d'intervention et but de l'intervention. 4- Présentation de l'approche expérientielle. 5- Informations générales sur le participant. 6- Conclusion</p> <p><u>2^e rencontre avec le participant (Durée : 25 min.)</u></p> <p>1- Introduction : but de la rencontre. 2- Présentation, au participant, de l'intervenant et de sa formation. 3- Type d'intervention et but de l'intervention. 4- Informations générales sur le participant. 5- Conclusion</p> <p><u>3^e rencontre avec le participant (Durée : 60 min.)</u></p> <p>Rencontre informelle où nous sommes allés nous promener avec mon chien. Sujet de discussion : ses amis, son école, ses loisirs, sa famille. <i>Le Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école de Loranger, Poirier et Gauthier (1983) est administré par une lecture.</i></p>
	Expliquer les limites et les objectifs de l'intervention. Voir à son désir d'entreprendre la démarche.	
	Rencontrer l'apprenant dans un contexte informel favorisant ainsi la communication.	
	Présenter sommairement la démarche expérientielle à l'apprenant.	<p><u>4^e rencontre avec le participant (Durée : 30 min.)</u></p> <p>Présentation théorique, au participant, du modèle de Côté. Entrevue #1 (dirigée) basée sur le <i>Questionnaire de personnalité pour adolescents</i> de Demangeon (1983) est effectuée.</p>

Tableau 13 (suite)

Description de l'intervention

ÉTAPES DE L'APPROCHE EXPÉRIENTIELLE	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION DES RENCONTRES
1. OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE		
1.1 Perception	Explorer différents types de loisir – artistique, technologique, intellectuel– afin d'éclaircir les désirs et les besoins de l'apprenant.	<p><u>5^e rencontre avec le participant (Durée : 35 min.)</u> Apprentissage de chansons à la guitare (Tom Petty et Cranberries) : 1^{ère} étape : Démonstration de l'apprentissage visé. 2^e étape : Pratique de l'apprenant de l'apprentissage visé. 3^e étape : Répétition des étapes 1 et 2 au besoin. 4^e étape : Partage sur l'expérience vécue. Entrevue #2 (dirigée) basée sur le <i>Lawrence's self-esteem pupil questionnaire</i> de Lawrence (1981) est effectuée.</p> <p><u>6^e rencontre avec le participant (Durée : 35 min.)</u> Jeu des chiffres et des lettres suivant les 4 étapes (précédentes).</p> <p><u>7^e rencontre avec le participant (Durée : 30 min.)</u> Base de données de musique à partir de ses chansons et de ses groupes préférés suivant les 4 étapes (précédentes).</p> <p><u>8^e rencontre avec le participant (Durée : 35 min.)</u> Base de données de musique (Suite de la 7^e rencontre).</p>
1.2 Réponse	Permettre à l'apprenant de manifester son degré d'intérêt à l'activité de loisir pratiquée.	<p>À la fin des 5^e, 6^e et 8^e rencontres, partage avec le participant sur son degré d'intérêt de l'activité de loisir pratiquée.</p> <p><u>9^e rencontre avec le participant (Durée : 45 min.)</u> À la fin de la 8^e rencontre, partage entre le participant et moi sur le champ d'intérêt qu'il préfère. À partir de son champ d'intérêt, nous trouvons un objectif d'apprentissage.</p>
1.3 Disposition	Permettre à l'apprenant d'explicitier ses raisons et ses motifs de poursuivre l'apprentissage proposé.	<p><u>9^e rencontre avec le participant (suite)</u> Discussion sur les raisons et les motifs du participant d'apprendre à jouer la chanson <i>Bro hymn</i> en duo (le participant au <i>drum</i> et l'intervenant à la guitare). Le <i>Questionnaire des éléments motivationnels de l'apprenant</i> adapté de Nicholls (1985) est administré.</p>

Tableau 13 (suite)

Description de l'intervention

ÉTAPES DE L'APPROCHE EXPÉRIENTIELLE	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION DES RENCONTRES
2. PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE		
2.1 Représentation de l'apprentissage	1- Se fixer les objectifs que l'on poursuit afin de mieux se représenter l'apprentissage visé à court terme. 2- Réussir de façon minimale la chanson.	<p><u>10^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i> (après Noël) (Durée : 25 min.)</u> Pratique de la chanson sans but précis, si ce n'est que de la reproduire de façon minimale. Attendre de voir ce qui ressort de l'expérience de pratique. Avec en vue des objectifs plutôt vagues : jouer la chanson dans un bar, jouer la chanson devant des amis, monter un groupe de musique avec ses amis ou les miens, monter une chanson à l'aide d'un ordinateur. Entrevue #3 (dirigée) basée sur le <i>Questionnaire visant le développement métacognitif du participant</i> partie I de Côté (1998) est effectuée.</p> <p><u>11^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i> (Durée : 25 min.)</u> Pratique de la chanson sans but précis, si ce n'est que de la reproduire de façon minimale. Attendre de voir ce qui ressort de l'expérience de pratique.</p> <p><u>12^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i> (Durée : 25 min.)</u> Pratique de la chanson sans but précis, si ce n'est que de la reproduire de façon minimale. Attendre de voir ce qui ressort de l'expérience de pratique.</p> <p><u>13^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i> (Durée : 25 min.)</u> Pratique de la chanson sans but précis, si ce n'est que de la reproduire de façon minimale. Attendre de voir ce qui ressort de l'expérience de pratique. Impatience ressentie par le participant et moi-même à la fin de la rencontre. Résultats : les options se précisent. Nous décidons d'enregistrer un démo de la chanson <i>Bro hymn</i> avec deux de mes connaissances.</p>
2.2 Modification de l'apprentissage	Permettre à l'apprenant d'évaluer ses besoins pour qu'il puisse poursuivre son apprentissage.	<p><u>14^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i> (Durée : 25 min.)</u> Pratique de la chanson avec un but précis : reproduire la chanson de façon satisfaisante afin d'être fiers de nous et de bien jouer avec les deux autres membres du groupe lorsque nous pratiquerons avec eux.</p>

Tableau 13 (suite)
Description de l'intervention

ÉTAPES DE L'APPROCHE EXPÉRIENTIELLE	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION DES RENCONTRES
3. IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE		
3.1 Renforcement	Permettre à l'apprenant d'analyser les comportements et les règles à adopter.	<p><u>15^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i></u> Pratique de la chanson en solitaire, chacun chez nous.</p> <p><u>16^e rencontre : Pratique de guitare et <i>drum</i> (Durée : 25 min.)</u> Dernière rencontre afin de faire le point avant de jouer en groupe. Entrevue # 4 (dirigée) basée sur le <i>Questionnaire visant le développement métacognitif du participant</i> partie III de Côté (1998) est effectuée.</p> <p><u>17^e rencontre : Première rencontre pour jouer en <i>band</i> (Durée : 60 min.)</u> Se rencontrer et voir ce que chacun de nous peut apporter au <i>band</i>.</p> <p><u>18^e rencontre : Deuxième rencontre avec le <i>band</i> (Durée : 60 min.)</u> Dernière répétition avant l'enregistrement du démo. Nous visons une performance honnête. Entrevue # 5 (semidirigée) est effectuée.</p>
3.2 Émotion	Permettre à l'apprenant de donner une valeur personnelle à son apprentissage.	A la fin des 17 ^e et 18 ^e rencontre, le participant et l'intervenant ont partagé de façon plus approfondie sur l'expérience vécue et sur sa signification.
3.3 Personnalisation	Placer l'apprenant dans une situation où il devra performer selon les critères établis.	<p><u>19^e rencontre : Rencontre du participant avec le monteur du démo (Durée : 35 min.)</u> Montrer au participant les étapes de réalisation du démo et établir les critères de performance.</p> <p><u>20^e rencontre : La partie de <i>drum</i> du participant pour le démo (Durée : 75 min.)</u> Placer l'apprenant devant l'objectif d'apprentissage visé. Entrevue #6 (semidirigée) et entrevue #7 (dirigée) basée sur le <i>Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir</i> sont effectuées.</p> <p><u>21^e rencontre : Démo vocal et mixage de la chanson (Durée : 75 min.)</u> Dernière étape du montage. Partie plus aisée où l'on a beaucoup parlé.</p>
3.4 Partage	Permettre à l'apprenant de partager l'expérience vécue avec des personnes significantes.	<p><u>22^e rencontre : Préparation pour le souper (Durée : 25 min.)</u> Aider le participant à s'exprimer sur les thèmes qui pourraient être partagés lors du souper avec sa famille et son ami.</p> <p><u>23^e rencontre : Souper pour présenter l'expérience (Durée : 150 min.)</u> Permettre à l'apprenant de partager l'expérience vécue et de faire écouter le démo de <i>Bro hymn</i> avec des personnes significantes.</p>

6. Évaluation des résultats

Afin de procéder à l'évaluation des résultats, sont présentés, premièrement, les résultats en lien avec le problème soulevé par le modèle d'intervention pédagogique adapté (Parent, Gingras, Bellemare & Gaudet, 1995), c'est-à-dire la variable de l'estime de soi. Pour ce faire, en se basant sur les quatre dimensions de l'estime de soi de Glanz (1993), une analyse quantitative à partir du « prétest - post-test » des questionnaires *Lawrence's self-esteem pupil questionnaire* de Lawrence (1981) et *Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) et une analyse qualitative sont effectuées.

Ensuite, sont présentés et analysés les résultats qui ont trait à l'expérience de loisir. Pour ce faire, il y a d'abord présentation et interprétation des résultats quantitatifs au test du *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996) et, ensuite, une analyse qualitative est réalisée en rapport avec les caractéristiques et les conditions de l'expérience de loisir de Tinsley et Tinsley (1986).

Enfin, une analyse qualitative détaillée de la démarche expérientielle est effectuée en lien avec les trois différentes interactions agissant dans l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire les interactions « apprenant - objet d'apprentissage », « apprenant - intervenant », « apprenant - environnement ».

6.1 Présentation et interprétation des résultats sur l'estime de soi

Afin de présenter et d'interpréter les résultats de cette étude, deux étapes sont nécessaires. D'abord, la présentation et l'interprétation des résultats au « prétest » sont exposées. Ensuite, la présentation et l'interprétation des résultats au « post-test » sont décrites.

6.1.1 Présentation et interprétation des résultats « prétest » de l'estime de soi

Le tableau 14 présente les résultats au « prétest » de l'estime de soi d'après le questionnaire *Lawrence's self-esteem pupil questionnaire* de Lawrence (1981). Deux points sont accordés à la question numéro 1 pour un « *Oui* » et deux points sont accordés au restant des questions répondues par un « *Non* ». Il est attribué un point si le participant répond par « *Je ne sais pas* ». Ce questionnaire est analysé selon les quatre dimensions de la notion d'estime de soi de Glanz (1993, p.12), c'est-à-dire : 1) l'estime de soi sociale; 2) l'estime de soi scolaire qui a trait à la fierté scolaire et aux relations enseignant - élève; 3) l'estime de soi reliée à la famille qui est en rapport avec la proximité et la sévérité des parents et 4) l'estime de soi interpersonnelle.

Tableau 14
Présentation des résultats au « prétest » de l'estime de soi d'après le questionnaire
Lawrence's self-esteem pupil questionnaire de Lawrence (1981)

Q.	ITEMS	Oui	Non	Je ne sais pas	Dimension de l'estime de soi	Points
6	Quand tu as à dire des choses devant ton enseignant, est-ce que tu te sens habituellement gêné?		2		Scolaire	5/6
11	Quand tu as à dire des choses en face d'autres élèves, est-ce que tu te sens habituellement bête?		2		Scolaire	
13	Quand tu as à dire quelque chose à ton enseignant, est-ce que tu te sens habituellement bête?			1	Scolaire	
5	Est-ce que tu penses que les autres disent de mauvaises choses à ton sujet?		2		Interpersonnelle	5/6
10	Est-ce qu'il y a beaucoup de choses que tu aimerais changer de toi?		2		Interpersonnelle	
16	Est-ce que les personnes pensent que tu contes souvent des mensonges?			1	Interpersonnelle	
1	Est-ce que tu penses que tes parents aiment habituellement entendre parler de tes idées?	2			Liée à la maison	4/4
15	Est-ce que tu te sens parfois bête lorsque tu parles à tes parents?		2		Liée à la maison	
2	Est-ce que tu te sens souvent seul à l'école?		2		Sociale	8/8
3	Est-ce que les autres ont souvent des querelles avec toi?		2		Sociale	
8	Es-tu souvent triste parce que tu n'as personne avec qui jouer à l'école?		2		Sociale	
14	Est-ce que tu changes souvent d'amis?		2		Sociale	
Total :						22/24

Sur le plan de l'analyse quantitative, il paraît évident, avec les résultats au questionnaire *Lawrence's self-esteem pupil questionnaire* de Lawrence (1981), que le participant a une bonne estime de lui-même et ce, dans toutes les dimensions entendues par Glanz (1993, p.12) de la notion d'estime de soi, c'est-à-dire : 1) l'estime de soi sociale; 2) l'estime de soi scolaire; 3) l'estime de soi reliée à la famille et 4) l'estime de soi interpersonnelle. Par contre, le questionnaire *Lawrence's self-esteem pupil questionnaire* de Lawrence (1981) possède certaines lacunes en ce qui a trait à la l'estime de soi scolaire et à l'estime de soi interpersonnelle. L'analyse qualitative permet de mieux comprendre les problèmes soulevés.

Sur le plan de l'analyse qualitative, en ce qui a trait à l'estime de soi scolaire, seul l'aspect des relations enseignant - élève est abordé et non la fierté scolaire. Pourtant, une analyse plus approfondie permet de constater certains aspects importants. Ainsi, le participant, même s'il admet, dans un premier temps, ne pas se faire de souci pour ses problèmes scolaires en français : « Non. En français, je ne me sens pas vraiment bête parce que le monde n'est pas super bon. ». Sa réponse montre une certaine crainte et un manque de certitude sur le plan scolaire :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE LAWSEQ (1981) RÉALISÉE LORS DE LA 5^e RENCONTRE :

(QUESTION) : « Y a –t-il une fois que tu te rappelles? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouin, qu'est-ce que j'aime pas, c'est quand y a un prof qui me pose une question puis que là moi, je réponds puis j'ai pas la bonne réponse. Puis là, le monde parte à rire. C'est ça qu'y arrive avec beaucoup de monde. »

(QUESTION) : « Est-ce que ça arrive en français? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : Non en français, je me sens pas vraiment bête parce que le monde est pas super bon.

(QUESTION) : « Puis quand l'enseignant te pose une question et que tu lui réponds bien, tu es content? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouin. Souvent, je lève ma main pour répondre puis là je me dis : « Ah! Je pense que j'ai pas la bonne réponse ». Puis, j'aime mieux pas essayer, puis là j'ai la bonne réponse ... Des fois, je suis sûr de moi puis là, j'ai la mauvaise réponse. C'est ça qui arrive. »

Pour ce qui est de l'estime de soi interpersonnelle, en ce qui a trait à l'évaluation de sa propre valeur, le participant manifeste une certaine assurance en ses capacités artistiques. Des extraits du journal de bord réalisé par le chercheur lors de cette étude indiquent :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

...J'ai été étonné que le participant soit si à l'aise avec moi [1^{ère} rencontre]. Il m'a présenté fièrement ses dessins comme si j'étais un oncle ou un cousin proche. C'est vrai qu'ils étaient beaux. Ensuite, il m'a fait part de ses groupes de musique favoris... Plus tard, quand je lui ai demandé de me jouer un morceau de *drum*, j'ai senti qu'il avait hâte de m'exhiber son savoir-faire.

Malgré cette assurance, le participant montre une fragilité face à la critique ou à l'évaluation. Comme s'il se disait : « Pourquoi risquer de me faire rabaisser dans un domaine dans lequel je me sens compétent ? Il y a déjà assez de l'école pour le faire. » Ainsi, lorsque je demande au participant pourquoi il ne suit pas des cours de *drum*, il me répond qu'il en a déjà suivis, mais qu'il n'aime pas jouer devant un professeur. Cette aversion envers l'évaluation de son travail est également palpable à l'école avec son enseignant d'arts plastiques qui l'a déjà jugé.

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE LAWSEQ (1981) RÉALISÉE LORS DE LA 5^e RENCONTRE :

(QUESTION) : « Pour te valoriser, est-ce que tu aimes être évalué sur ce que tu fais? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, je n'aime pas ça être évalué ».

(QUESTION) : « Puis, en arts plastiques, quand tu remets un de tes dessins, est-ce que tu aimes être évalué? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. Des fois, elle va me critiquer. Des fois, quand je fais un dessin pis je me force pas, elle va dire : « Ah! C'est beau! » Puis d'autres fois, quand je me force elle va critiquer pis dire que c'est pas beau. »

La prochaine partie porte sur la présentation et l'interprétation des résultats «post-test».

6.1.2 Présentation et interprétation des résultats «post-test» de l'estime de soi

Afin de recueillir les données servant au «post-test», le questionnaire *Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) a été préféré au questionnaire

Lawrence's self-esteem pupil questionnaire de Lawrence (1981) puisque celui-ci, plus complet, comprend diverses dimensions telles l'estime de soi émotionnel, l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire, l'estime de soi physique et l'estime de soi futur. La division que font Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) de la notion de l'estime de soi, bien qu'elle soit différente de celle de Lawrence (1981), permet de faire des concordances entre les différentes questions des deux questionnaires. Ces similarités de même que les résultats au questionnaire *Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) sont présentés dans le tableau 15.

Tableau 15
Présentation des résultats au « post-test » de l'estime de soi d'après le questionnaire
Échelle toulousaine d'estime de soi de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994)

Q.	ITEMS	Oui	Non	Questions du Lawseq	Dimensions selon <i>Échelle toulousaine</i>
1.	Je me mets facilement en colère.		1		Soi émotionnel 9/12
6.	Je me sens bien dans ma peau.	1			
11.	Je me trouve agité et tendu.		1		
16.	Je suis rarement intimidé.	1			
18.	Je suis souvent anxieux.	0			
21.	En général, j'ai confiance en moi.	1			
31.	J'ai une bonne opinion de moi-même.	1			
35.	Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.		0		
40.	Je passe facilement du rire aux larmes.		1		
44.	Je suis une personne optimiste.		0		
49.	J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.		1		
54.	Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches.		1		
2.	Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent.	1		Q.1; Q.15	Soi social 11/12
7.	Les autres doutent de moi.		1	Q.16	
12.	Je suis fidèle dans mes amitiés.	1		Q.14	
22.	Je prends en compte les compliments et les critiques que les autres me font.	1			
28.	J'aime les activités collectives.		0		
32.	Les autres s'ennuient en ma compagnie.		1		
36.	Je me dispute souvent avec les autres.		1	Q.3	
45.	Je me sens bien uniquement quand je suis seul.		1		
50.	J'aime que les autres me remarquent et me reconnaissent dans un groupe.	1			
53.	J'ai de l'influence sur les autres.	1			
56.	J'aime prendre peu d'initiative dans un groupe.		1		
58.	Dans un groupe, j'éprouve un sentiment d'isolement.		1	Q.2; Q.8	

Tableau 15 (suite)
Présentation des résultats au « post-test » de l'estime de soi d'après le questionnaire
Échelle toulousaine d'estime de soi de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994)

Q.	ITEMS	Oui	Non	Questions du Lawseq	Dimensions selon Échelle toulousaine
3.	Je me décourage facilement en classe.	0			Soi scolaire 3/11
10.	Mes enseignants sont satisfaits de moi.		0		
13.	J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.	0			
20.	J'échoue en classe parce que je ne travaille pas assez.	0			
24.	En classe, je comprends vite.		0		
26.	J'aime être interrogé en classe.		0	Q.6	
29.	Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	0			
38.	En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.		1	Q.6 – 11- 13	
42.	Je retiens bien ce que j'apprends.	1			
48.	En classe, les autres recherchent ma compagnie.	Annulée ⁴			
51.	Je fais peu d'efforts pour mieux travailler.		1		
60.	Je suis fier de mes résultats scolaires.		0		Soi physique 9/12
4.	Mon physique plaît facilement.	1			
9.	Je me sens malhabile, empoté, et je ne sais pas quoi faire de mes mains.		1		
14.	Je suis fier de mon corps.		0		
19.	Je trouve que mon corps est bien proportionné.	1			
23.	Pour me sentir mieux, j'utilise des stimulants tels que café, tabac, alcool.		1		
27.	Je me trouve trop gros.		1	Q.10	
30.	J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.		0		
33.	J'ai suffisamment d'aptitudes physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport.		0		
41.	Je suis gêné quand on me regarde lorsque je pratique un sport.		1	Q.10	
47.	J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé.		1		
52.	J'ai un physique peu attirant.		1	Q.10	
57.	Je suis content de la façon dont mon corps se développe.	1		Q.10	Soi futur 10/12
5.	Se réaliser soi-même, c'est ne faire que ce dont on a envie.		1		
8.	Je serai content de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie.	1			
15.	La seule chose qui compte dans ma vie, c'est de gagner beaucoup d'argent.		1		
17.	J'évite de faire des projets d'avenir.		1		
25.	Je voudrais être le plus fort et être le plus considéré.		1		
34.	Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard possible.		1		
37.	J'estime que toute personne devrait avoir un engagement dans la société.	1			
39.	Je voudrais participer à des mouvements de solidarité.		0		
43.	Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un.		1		
46.	J'ai confiance en mon avenir.	1			
55.	Mon but prioritaire est de faire un métier qui me plaise.	1			
59.	Construire une vie de famille est un but pour moi.		0		
TOTAL :					42/59

⁴ La question 48 est annulée parce que le répondant a coché dans les deux cases.

Sur le plan de l'analyse quantitative, à la lumière des résultats du tableau 15, il est possible de constater qu'il y a eu peu de changements chez le participant. En comparant, les questions du *LAWSEQ* de Lawrence (1981) à celle de l'*Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994), l'analyse quantitative laisse voir des résultats similaires en ce qui a trait aux dimensions de l'estime de soi de Glanz (1993), c'est-à-dire : 1) l'estime de soi sociale; 2) l'estime de soi scolaire; 3) l'estime de soi reliée à la famille et 4) l'estime de soi interpersonnelle. Ainsi, les résultats des dimensions « estime de soi sociale », « estime de soi reliée à la famille » et « estime de soi interpersonnelle » sont demeurés élevés. Du côté de l'estime de soi scolaire, les résultats ne montrent aucun changement positif en ce qui a trait à la fierté scolaire du participant et les relations enseignant-élève.

Contrairement au questionnaire *LAWSEQ* de Lawrence (1981), l'*Échelle toulousaine d'estime de soi* de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) inclut la dimension du « soi futur ». Si les résultats « prétest – post-test » ne permettent pas de conclure à une amélioration du participant en ce qui a trait à son « estime du soi futur », il est permis, néanmoins, de constater que l'intervention n'a certainement pas été nuisible au participant étant donné son résultat élevé de 10/12 pour cette dimension.

Sur le plan de l'analyse qualitative, en suivant la typologie de Glanz (1993), plusieurs éléments tendent à prouver une amélioration de l'estime de soi quelques mois après l'intervention. Ainsi, sur le plan de l'estime de soi social, le participant a réussi à former un groupe de musique, chose qu'il pensait faire depuis longtemps, mais qui ne débouchait jamais :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « Après l'expérience du démo, j'aurais aimé faire partie d'un *band*? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, mais maintenant j'en ai un et on évolue très vite. »

(QUESTION) : « Après l'expérience du démo, j'ai eu le désir de monter un *band* de musique? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, mais le projet du *band* était là depuis longtemps. »

Également, sur le plan de l'estime de soi social, le participant a développé une nouvelle amitié avec une personne qui partage la même passion que lui :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Il a privilégié les amis qui faisaient de la musique avec lui. Donc, il a commencé à jouer avec d'autres personnes de son âge et le *drum* n'était plus que son *trip* à lui tout seul. »

« Il a maintenant un ami plus près de lui avec qui il partage beaucoup musicalement et cela semble avoir dépassé le contexte musical car il l'invite souvent à coucher chez nous... chose qu'il ne faisait jamais auparavant. Donc, ils parlent de musique.

Les deux éléments extraits du questionnaire des parents tendent à montrer que le participant a développé certaines compétences pour améliorer son environnement social et affectif. Ce nouvel environnement en équilibre avec ses besoins comportementaux et affectifs confère au participant une stabilité propice à développement de son estime de soi.

En ce qui a trait à l'estime de soi scolaire, le participant ne témoigne pas plus d'enthousiasme et de fierté face à l'école. De plus, ses relations avec les enseignants, malgré un bon comportement du participant, sont soit passives ou inexistantes :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

«...Mais il (le participant) a autant de difficultés à performer et à aimer l'école. »;

« Nous n'avons pas remarqué de changement envers ses professeurs car il n'avait pas de contact et n'en a pas créé de nouveaux. »

Par contre, certaines compétences transversales comme l'autonomie, l'organisation et la continuité ressortent après l'intervention :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Il étudie régulièrement et de façon autonome, mais pas assez encore pour réussir...mais il y a vraiment du progrès quand même. Il est très organisé et régulier dans ses pratiques pour le *drum* et ceci sans jamais qu'on ne lui demande. »

Pour ce qui est de l'estime de soi reliée à la famille, malgré que les relations entre le participant et ses parents étaient déjà très bonnes avant l'intervention, il est possible de constater que l'intervention a été le début d'un rapprochement plus concret entre le participant et ses parents :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Parce que son père avait une situation précise (le démo), il pouvait entamer des discussions plus ciblées sur la musique et le fait qu'il en avait fait (du *drum*) lui aussi quand il était jeune.»;

« J'ai l'impression d'y avoir toujours porté intérêt, mais là j'avais des événements plus spécifiques à valoriser. Donc, je le signifiais de façon plus concrète.»;

« Il (le participant) nous fait partager beaucoup plus ses goûts, ses trouvailles musicales, nous demande si on trouve qu'il progresse, etc. On échange vraiment davantage autant son père que moi. »

Cette situation porte à penser que les parents peuvent, par le partage, devenir des agents renforçateurs et ainsi aider le participant à augmenter son estime de lui-même.

En ce qui a trait à l'estime de soi interpersonnelle, le participant a vécu plusieurs événements qui l'ont amené à améliorer sa perception de lui-même. Des événements qui ont fait appel aux émotions de fierté, du devoir accompli, de dépassement et de confiance du participant :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « Durant l'expérience du démo, j'ai vécu un sentiment de fierté? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. Le démo était une bonne expérience et j'ai bien aimé. »

(QUESTION) : « Durant l'expérience du démo, j'ai vécu un sentiment du devoir accompli? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. C'est un démo bien accompli. »

(QUESTION) : « Après l'expérience du démo, j'ai eu un grand désir de m'améliorer pour la pratique du *drum*? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. Je me suis beaucoup amélioré. »...

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION (suite):

(QUESTION) : « Après l'expérience du démo, la vision de moi-même était encore plus positive? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. J'ai réalisé que je pouvais faire de belles choses. »

(QUESTION) : « Où en es-tu rendu avec la musique? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Loin, j'aime plein de styles et je connais énormément de groupes. »

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Je sentais que j'étais assez compétent pour rencontrer les exigences de la situation? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

Enfin, pour conclure, pour reprendre la typologie de l'estime de soi de Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994) sur l'estime de soi futur, le participant a maintenant développé un pilier solide afin de soutenir son avenir :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « Pour toi, qu'elle est l'importance de la musique dans ta vie? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « C'est la chose la plus importante. »

(QUESTION) : « Est-ce que tu penses que tu vas jouer de la musique pour longtemps? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. Aussi longtemps que je vais être capable. »

La prochaine partie touche la phase « personnalisation » de la démarche expérientielle. Plus spécifiquement, il est question d'analyser l'expérience de loisir vécu par le participant.

6.2 Présentation et interprétation des résultats de l'expérience de loisir

Avant d'aborder, l'interprétation des résultats pour l'expérience de loisir, sont présentés les résultats au *Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir* dans le tableau 16.

Tableau 16
Présentation des résultats au *Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir* d'après le questionnaire *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996)

Q.	ITEMS	Fortement t en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Dimensions d'expérience de loisir
1	Pour moi, c'était un défi, mais je croyais que mes habiletés me permettraient de réussir le défi?	5					Défi et le degré d'habileté 16/20
10	Mes habiletés étaient à la hauteur de la situation.		4				
19	Je sentais que j'étais assez compétent pour rencontrer les exigences de la situation.		4				
28	Le défi et mes habiletés étaient de niveau égal.			3			
2	Je faisais les mouvements correctement sans avoir à penser à ce que je faisais au moment de le faire.			3			Unification de l'action et de la conscience 10/15
11	Les choses semblaient arriver automatiquement.		4				
20	Je réussissais automatiquement.	Annulée ⁵					
29	Je faisais les choses spontanément et automatiquement sans avoir à penser.			3			
3	Je savais clairement ce que je voulais faire.				2		Buts précis 15/20
12	J'avais un fort sentiment de ce que je voulais faire.		4				
21	Je savais ce que je voulais accomplir en arrivant.	5					
30	Mes buts étaient clairement définis.		4				
4	C'était vraiment clair pour moi que je faisais des choses comme il faut.		4				Réaction non ambiguë 13/15
13	J'étais conscient à quel point je jouais bien.	5					
22	J'avais une bonne idée (pendant que je jouais) de la performance que je faisais.		4				
31	Je pouvais dire que je réussissais aussi bien que ie le faisais.	Annulée					

⁵ Les questions 20 et 31 ont été annulées parce que le participant comprenait mal la question. La question 33 a été annulée parce qu'elle entretenait un rapport trop grand avec le sport. Les questions 8, 17, 26 et 35 ont également été supprimées à cause de l'incompréhensibilité par le participant due au caractère abstrait de la déformation du temps - « C'est un petit peu bizarre comme question! »; « Des fois, j'avais l'impression que les choses arrivaient comme au ralenti. - Non... c'est stupide. »

Tableau 16 (suite)
Présentation des résultats au *Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir* d'après le questionnaire *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996)

Q.	ITEMS	Fortement en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Dimensions d'expérience de loisir
5	Mon attention était focalisée entièrement sur ce que je faisais	5					Concentration à la tâche 16/20
14	Ça ne me demandait pas d'effort de garder mon esprit sur ce que je faisais.				2		
23	J'étais concentré totalement.	5					
32	J'étais complètement concentré sur la tâche que j'avais à faire.		4				
6	Je me sentais en total contrôle de ce que je faisais.	5					Contrôle 11/15
15	Je me sentais comme si je pouvais contrôler ce que je faisais.				2		
24	J'avais un sentiment de contrôle total.		4				
33	Je me sentais en total contrôle de mon corps.	Annulée					
7	Pendant que je jouais, ce que les autres pouvaient penser ne me dérangeait pas.	5					Perte de la conscience de soi 16/20
16	Je n'étais pas préoccupé sur ma performance durant l'événement.			3			
25	Je n'étais pas préoccupé par ce que je représentais, par mon apparence.		4				
34	Je n'étais pas préoccupé par ce que les autres pouvaient penser de moi.		4				
8	Ma perception du temps me semblait différente quand je jouais.	Annulée					Déformation du temps
17	Le temps semblait passer différemment que la normale.	Annulée					
26	Je sentais lorsque je jouais que le temps était comme arrêté.	Annulée					
35	Des fois, j'avais l'impression que les choses arrivaient comme au ralenti.	Annulée					
9	J'ai vraiment aimé l'expérience.	5					Plaisir 19/20
18	J'ai aimé le feeling de ma performance et j'aimerais revivre ça encore.	5					
27	L'expérience me fait sentir super bien.		4				
36	J'ai trouvé l'expérience extrêmement satisfaisante ou valorisante.	5					
TOTAL :							116/145

Sur le plan de l'analyse quantitative, les résultats élevés obtenus par le participant au *Questionnaire d'évaluation de l'expérience de loisir* inspiré de Jackson et Marsh (1996) tendent à confirmer que le participant a vécu une expérience de loisir. Ainsi, chacune des dimensions mesurées par ce questionnaire obtient une note au-dessus de 60 %.

Sur le plan de l'analyse qualitative, deux points sont traités : 1) les conditions d'atteinte de l'expérience de loisir et 2) les caractéristiques de l'expérience de loisir.

Premièrement, en ce qui a trait aux quatre conditions d'atteinte de l'expérience de loisir selon Tinsley et Tinsley (1986), c'est-à-dire : 1) la liberté de choix; 2) la motivation intrinsèque; 3) la stimulation et 4) l'engagement personnel, elles ont toutes été atteintes lors de l'intervention.

Pour ce qui est de la première condition, la liberté de choix, le processus de la démarche expérientielle lors des étapes de l'ouverture à l'apprentissage, avec l'exploration des intentions d'apprentissage du participant, et de la participation à l'apprentissage, avec la clarification des besoins d'apprentissage du participant, travaille à faire en sorte que celui-ci s'engage dans une activité qu'il a librement choisie.

Ensuite, en ce qui a trait à la motivation intrinsèque, le participant a démontré, selon la typologie de Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Brière et Blais (1995, p.143), une motivation à la stimulation et une motivation à l'accomplissement, c'est-à-dire une motivation où la recherche du plaisir et la recherche du sentiment de compétence sont visées :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Pourquoi? Voulais-tu avoir du plaisir et te faire...? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, je voulais bien faire pis me faire du fun pareille. »

Quant à la stimulation, le participant a pu jumeler ses acquis antérieurs avec ses besoins. En effet, le participant sentait que l'activité était un défi réalisable :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Pour moi c'était un défi, mais je croyais que mes habiletés me permettraient de réussir le défi? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, fortement en accord. »

(QUESTION) : « Je sentais que j'étais assez compétent pour rencontrer les exigences de la situation? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Le défi et mes habiletés étaient de niveau égal? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Un peu. »

Enfin, en ce qui a trait à la dernière condition d'atteinte de l'expérience de loisir, l'engagement personnel, le fait que le participant se soit impliqué dans un processus de plus de vingt semaines et qu'il ait reconnu l'apprentissage de vouloir se surpasser confirme son engagement et sa volonté d'accomplir l'activité qui était prévue :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de vouloir me surpasser? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Beaucoup. »

Deuxièmement, en ce qui a trait aux huit caractéristiques de l'expérience de loisir selon Tinsley et Tinsley (1986), elles ont toutes été vécues par le participant. Ces huit caractéristiques mentionnent que l'expérience de loisir : 1) est personnelle et unique; 2) est transitoire; 3) est intemporelle; 4) est plaisante et amusante; 5) est libératrice; 6) est enivrante; 7) éloigne le « focus » sur soi et 8) amplifie les perceptions.

Pour ce qui est du caractère personnel et unique de l'expérience, le participant révèle que, pour lui, le montage audio était pour lui une expérience personnelle :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « J'aurais aimé que mes parents soient là pour voir ça? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, c'est une expérience personnelle pour moi. »

Par conséquent, la façon de vivre le senti de l'expérience était unique pour le participant.

Également, l'expérience a été transitoire pour le participant puisque celui-ci a pris conscience de son expérience plus d'une fois lors de son activité :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Les deux moments que tu as préférés? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Quand je jouais les deux *tunes* (elles n'étaient pas au programme) plus *Bro hymn* [l'objet d'apprentissage]. »

Ensuite, l'expérience fut intemporelle pour le participant, c'est-à-dire que durant son activité la perception du temps du participant était différente :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Je sentais lorsque je jouais que le temps était comme arrêté.»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. C'est un petit peu bizarre comme question. »

(CHERCHEUR) : « Oui, c'est l'aspect temporel. ... Admettons que lorsque tu joues du *drum*, ton heure va peut-être passer plus vite que si tu regardais la TV. C'est ce que ça veut dire. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais, Ouais. »

(QUESTION) : « Donc, tu sens que le temps a passé plus vite? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ben, ç'a passé vite comme quand je joue chez moi. »

Pour ce qui est du caractère ludique de l'expérience, c'est-à-dire plaisante et amusante, le participant le confirme à différentes reprises :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « J'ai vraiment aimé l'expérience? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. »

(QUESTION) : « J'ai aimé le feeling de ma performance et j'aimerais revivre ça encore? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. »

(QUESTION) : « L'expérience me fait sentir super bien? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : Durant l'expérience du démo, j'ai vécu les sentiments suivants : ...
« VI. ... Joie »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, beaucoup. »

EXTRAITS D'UNE ENTREVUE RÉALISÉE AVEC LE MONTEUR AUDIO RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

... C'est toujours plaisant de voir un jeune qui est fier de lui et qui semble très heureux de sa performance.

En ce qui a trait à l'aspect libérateur de l'expérience, le participant n'a pas démontré de stress ou d'anxiété :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Comment te sentais-tu hier soir? Ça te dérangeais de savoir que... (tu allais entrer en studio)? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pas pantoute. »

De plus, le moniteur audio a tôt fait de placer le participant dans un climat de confiance :

EXTRAITS DE L'ANALYSE VIDÉO RÉALISÉE PAR LE CHERCHEUR:

...Le moniteur audio dit au participant : « You're the boss! Il faut que tu sois critique. » De plus, il ajoute qu'on est là pour se faire du fun et ce qu'il y a de bien avec un enregistrement, c'est qu'il y a plusieurs prises.

Quant à l'aspect enivrant de l'expérience, le participant a su se montrer très concentré :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Mon attention était focalisée entièrement sur ce que je faisais. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. »

(QUESTION) : « Ça ne me demandait pas d'effort de garder mon esprit sur ce je faisais. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En désaccord, fallait toujours être concentré sur ce que je faisais. »

(QUESTION) : « J'étais concentré totalement. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui (très rapide). »

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « Durant l'expérience du démo, j'ai vécu une concentration intense (j'étais absorbé par l'activité)? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. J'étais concentré pour ne pas me tromper. »

Également, l'expérience a permis au participant d'éloigner le « focus » de lui-même. En effet, le participant a fait abstraction de sa personne et de ses propres intérêts :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : « Toujours en rapport avec la troisième prise, pendant que je jouais, est-ce que les autres pouvaient penser ne me dérangeait pas? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ce n'est pas pour te faire de la peine, mais je me foutais de tout. »

(QUESTION) : « Je n'étais pas préoccupé par ce que je représentais... mon apparence ou n'importe quoi? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En accord. »

Enfin, en ce qui a trait à une perception amplificatrice des sensations créée par l'expérience, plusieurs éléments portent à croire que le participant l'a vécue :

EXTRAITS DE L'ANALYSE VIDÉO RÉALISÉE PAR LE CHERCHEUR:

...Le participant dit que les 2^e et 4^e prises étaient « Bof! », mais il dit que la 3^e était vraiment bonne, en disant : « Je ne sais pas. J'ai comme eu une montée d'adrénaline... c'est quasiment le plus que j'aurais pu. »;

Le monteur audio suivant le rythme de la prise du participant conclut en criant : « Tac! »[de façon décisive en voulant dire que la prise est bonne]. Le participant émet un sourire timide et fier et dit, en se penchant la tête vers l'arrière et en se caressant les cheveux : « Je n'en reviens pas encore! »

Dans la prochaine partie, il est question de présenter et d'analyser les résultats provenant de la démarche expérientielle.

6.3 Présentation et interprétation des résultats de la démarche expérientielle

La présentation et l'interprétation des résultats se divisent en trois parties : 1) analyse qualitative des résultats des interactions du participant face à son objet d'apprentissage; 2) analyse qualitative des résultats des interactions du participant avec l'intervenant et 3) analyse qualitative des résultats des interactions du participant avec les environnements social, familial et scolaire.

6.3.1 Présentation et interprétation des résultats des interactions du participant face à son objet d'apprentissage

Afin de mieux analyser les interactions du participant face à son objet d'apprentissage, cette partie sera divisée en deux sections : l'une faisant appel à l'interaction du participant face à son objet d'apprentissage sur le plan cognitif et l'autre faisant appel à l'interaction du participant face à son objet d'apprentissage sur les plans comportemental et affectif. À ce propos, étant donné le caractère indissociable entre le comportement

(l'action) et l'affectif (le senti) du participant dans le processus d'apprentissage expérientiel, il devenait nécessaire de traiter ces deux points conjointement.

Premièrement, en ce qui a trait à l'interaction du participant face à son objet d'apprentissage, sur le plan cognitif, il est à remarquer que la démarche expérientielle de Côté (1998) sollicite le participant à développer ou à utiliser les divers types de connaissances telles qu'entendues en psychologie cognitive, c'est-à-dire les connaissances théoriques, procédurales et conditionnelles et la métacognition. Ainsi, pour ce qui est des connaissances théoriques, le participant, afin de mieux se représenter son processus d'apprentissage, a su énumérer, lors de l'étape *ouverture à l'apprentissage*, les cinq étapes de la démarche expérientielle. De plus, lors de l'étape *participation à l'apprentissage*, le participant a dû apprendre les partitions relatives à la musique qu'il devait interpréter. Également, lors de l'étape *identification à l'apprentissage*, le participant a appris les diverses étapes intervenant lors du montage sonore d'une pièce musicale :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Les deux moments que tu as préférés? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Quand je jouais les deux tunes (elles n'étaient pas au programme) plus *Bro hymn* [l'objet d'apprentissage]. Puis le fait de démonter (sa drum) puis de ramener ça ici (au studio), puis de redémonter, je sais pas...c'est la première fois que je vivais ça, c'était le fun ». [Comme si le côté professionnel lui plaisait, le fait de suivre les étapes du montage de façon précise comme tout bon musicien le ferait). »

Pour ce qui est des connaissances procédurales, le participant, lors des étapes *participation à l'apprentissage* et *identification à l'apprentissage*, a su automatiser sa façon de jouer par la pratique répétitive de la pièce musicale. Quant aux connaissances conditionnelles, elles se sont manifestées lors de l'étape *identification à l'apprentissage* lorsque le participant, placé devant de nouvelles situations, a dû utiliser ses connaissances antérieures. La première de ces situations s'est produite lorsque le participant a su interpréter sa pièce musicale en groupe. L'autre occasion s'est produite lorsque le participant a su jouer sa pièce lors de l'enregistrement dans le studio. Du côté

métacognitif, le participant a su, lors des rencontres, porter un regard critique sur sa façon de jouer et ainsi trouver lui-même les solutions pour y remédier.

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

... On a pratiqué la *tune* à peu près cinq fois. Entre chacune d'elles, nous discutons de notre performance, de nos ratées et de nos meilleurs coups. Le participant semble avoir une bonne perception de lui lorsqu'il joue parce qu'il est capable d'autocritique. Tantôt, il a parlé qu'il avait manqué de concentration et que son timing avec la chanson n'était pas bon.

Deuxièmement, en ce qui a trait à l'interaction du participant face à son objet d'apprentissage, sur les plans comportemental et affectif, il est à remarquer que le participant a su reproduire les comportements visés par la démarche d'apprentissage expérientiel selon Côté (1998) et ce, pour chacune des trois premières étapes de cette démarche qui sont : 1) l'ouverture à l'apprentissage; 2) la participation à l'apprentissage et 3) l'identification à l'apprentissage.

À l'étape de l'*ouverture à l'apprentissage*, premièrement à la phase « perception », le participant a su formuler dans ses propres mots le sens de l'apprentissage :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 10^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Dans ce que nous allons entreprendre, est-ce que tu as bien compris l'apprentissage que tu as à réaliser? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Peux-tu dire en tes mots ce que tu vas apprendre? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Une *tune*... *Bro hymn*. »

À ce moment, le participant témoignait une grande réceptivité face à son objet d'étude.

Deuxièmement, à la phase « réponse », le participant a su exprimer son degré d'intérêt pour l'apprentissage visé:

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 10^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Es-tu intéressé à faire cet apprentissage? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, parce que j'aime la *tune* »

Cet amour de la chanson se traduit par le plaisir qu'il a à jouer cette chanson.

Troisièmement, à la phase « disposition », le participant a su expliciter ses raisons et ses motifs d'entreprendre l'apprentissage visé :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 10^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Puis, qu'est-ce qui t'intéresse le plus dans cet apprentissage? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Voir comment...ça sera, ça se passera.»
[Curiosité];

(QUESTION) : « Peux-tu exprimer tes raisons et tes motifs de le réaliser (l'apprentissage)? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pour aimer la *tune*, puis bien la jouer.»
[Perfectionnisme];

Encore, à ce stade-ci de l'étape de l'*ouverture à l'apprentissage*, le participant, par sa curiosité et son souci de se parfaire, manifeste une grande réceptivité face à son objet d'apprentissage.

Également à la phase « disposition », le participant a su décrire la façon dont il aimerait réaliser l'apprentissage visé, c'est-à-dire qu'il a établi les rôles de chacun et a choisi une voie plus créative afin de répéter :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

Aujourd'hui, nous avons convenu de pratiquer la chanson *Bro hymn*. Nous ne savons pas trop où ça nous mènera [finalité floue], mais nous avons décidé que lui jouerait au *drum* et que moi je jouerais à la guitare. La prochaine fois que nous nous rencontrerons, nous pratiquerons la chanson. [nos rôles]

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

... Le participant a décidé que nous pratiquerions la chanson en écoutant la musique en même temps. De mon côté, j'essaie de la reproduire de façon systématique tandis que le participant m'a dit qu'il essaierait d'adapter un peu l'air à sa façon « - En suivant le *beat!* ». [créativité]

En établissant d'entrée de jeu la façon dont il aborde son objet d'apprentissage, le participant prouve son sérieux, son engagement et sa liberté d'agir. De plus, à ce stade, le participant demeure réceptif et ce, malgré que la finalité du projet demeure encore floue. À l'étape de la *participation à l'apprentissage*, premièrement à la phase « représentation », le participant, a su nommer et décrire des exemples ou des opérations manifestant l'apprentissage en faisant appel à ses expériences antérieures.

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 10^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Est-ce la première fois que tu pratiques une chanson au complet comme nous le faisons? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Avec mes amis ça m'est déjà arrivé. »

(QUESTION) : « Comment ça se passait? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Mon ami est venu après l'école (chez lui) et nous avons pratiqué une *tune punk*. »

Également, à la phase « représentation », le participant a su reproduire un modèle ou une démarche de performance de l'apprentissage visé en jouant la chanson avec un seuil de réussite minimal. Des progrès, dus à une pratique répétitive se font sentir sur le plan comportemental :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

... Pour le reste de la rencontre, on a pratiqué la *tune* de *Bro hymn*. À un moment donné, après qu'on ait terminé une répétition, il avait l'air très content, satisfait. Il m'a dit qu'il aimait se sentir dedans [réussite]. Que lorsqu'il jouait en même temps que la musique, ça le pompait puis ça le mettait d'dans. [réussite]

À ce stade-ci, le participant manifeste beaucoup d'entrain et d'espoir. Cet espoir est entretenu par des projets comme jouer la chanson dans un bar, jouer la chanson devant des amis, monter un groupe de musique avec ses amis :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

... Nous avons exploré plusieurs possibilités afin de rendre notre apprentissage de *Bro hymn* plus concret. Nous avons discuté de la possibilité de jouer la chanson dans un bar, de jouer la chanson devant des amis, de monter un groupe de musique avec ses amis ou de monter la chanson sur ordinateur. Le participant doit communiquer avec ses amis à savoir s'ils peuvent participer au projet. Il doit également s'informer pour voir si son école peut

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR (suite) :

... offrir un endroit où nous pourrions pratiquer. De mon côté, je dois m'informer voir s'il y a possibilité de monter nous-mêmes un démo sur ordinateur. Le participant semble enchanté par ses différentes possibilités.

Deuxièmement, à la phase « modification », le participant a su décrire d'une façon personnelle les éléments de l'apprentissage réalisé en étant capable de cerner les faiblesses de ses performances :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

... On a pratiqué la *tune* à peu près cinq fois. Entre chacune d'elles, nous discutons de notre performance, de nos ratées et de nos meilleurs coups. Le participant semble avoir une bonne perception de lui lorsqu'il joue parce qu'il est capable d'autocritique. Tantôt, il a parlé qu'il avait manqué de concentration et que son timing avec la chanson n'était pas bon. [faiblesses]

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 10^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Mais est-ce que tu penses qu'il te manquait des choses au début? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, un petit peu... j'avais pas un *beat* assez vite.»

Également, à partir de la phase « modification », le participant a vécu une période de frustration. Il a exprimé son mécontentement comme s'il se demandait à quoi vont servir tous les efforts mis dans la pratique de la chanson. C'est ainsi que le participant a su évaluer ses besoins de soutien en vue de la poursuite de l'apprentissage visé lorsque le participant a fait part de ses besoins sur le plan de la motivation :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

La routine s'installe. Nous pratiquons la chanson sans but précis. Plusieurs options planent comme jouer la chanson dans un bar, jouer la chanson devant des amis, monter un groupe de musique avec ses amis ou les miens, monter une chanson à l'aide d'un ordinateur, mais nos démarches ne mènent nul part. [...] Le participant a démontré de l'impatience. Il aimerait que nos efforts mènent à quelque chose de plus concret.

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

(Cette semaine, j'ai eu un grand coup de bol. En discutant de mon sujet de mémoire avec une de mes connaissances, j'ai appris que celui-ci faisait du montage audio professionnel. Il m'a donc offert la possibilité d'enregistrer la chanson). Aujourd'hui, j'ai parlé au sujet de la possibilité d'enregistrer le démo de la chanson. Il était ravi. Nous avons donc décidé de trouver un bassiste et un chanteur. Pour ce qui est de la pratique de la chanson, ça s'est passé beaucoup mieux, le participant a retrouvé l'entrain d'il y a quelques semaines...

Enfin, pour ce qui est de l'étape de l'*identification à l'apprentissage*, à la phase « renforcement », le participant a su déterminer les règles à respecter et les comportements à modifier dans sa réalisation de l'apprentissage et celle des autres. En ce qui a trait aux règles à respecter, le participant a mentionné l'importance d'être concentré lorsqu'il jouait :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE RÉALISÉE LORS DE LA 18^e RENCONTRE:

(QUESTION) : «Aujourd'hui, qu'est-ce que tu penses que tu as appris?»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « De bien tenir les baguettes (Rire). » [Il les a échappées au début en pratiquant]

(QUESTION) : «Puis toi, sur le plan personnel?»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « D'être concentré.»

Pour ce qui est des comportements à modifier dans la réalisation de l'apprentissage, le participant a soulevé des modifications qui devront être apportées :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE RÉALISÉE LORS DE LA 18^e RENCONTRE:

(QUESTION) : «As-tu des remarques à faire à propos de la pratique?»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, à date c'est Ok, à part un meilleur son de la guitare... parce que ça c'est incroyable... La *bass* est bonne. »

À partir de la phase« renforcement », le participant faisait face à un nouveau défi. Ce nouveau défi a permis au participant de recentrer sa concentration et son engagement sur

son objet d'apprentissage. De plus, ses acquis antérieurs devaient être transférés dans un autre contexte, celui de jouer en groupe. Même s'il est conscient de sa nervosité, le participant s'est dit satisfait :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE RÉALISÉE LORS DE LA 18^e RENCONTRE:

(QUESTION) : «La première fois qu'on a joué en groupe, la veille comment te sentais-tu? En pensant à quand tu allais jouer. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Un peu inquiet. J'étais nerveux un peu de ce que les autres pouvait penser... Mais ça s'est bien passé.»

Deuxièmement, à la phase « émotion », le participant a su clarifier, en se basant sur l'émotion, la signification et la valeur personnelle de l'apprentissage visé :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 16^e RENCONTRE:

(QUESTION) : «Est-ce que tu es satisfait en ce moment de la façon dont tu joues?»
[Satisfaction]

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui.»

(QUESTION) : «Sur quels arguments te fondes-tu pour justifier l'évaluation de ta performance?»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Le feeling.» [Émotion]

De plus, à la phase « émotion », le participant a démontré une belle confiance en ses possibilités d'atteindre l'objectif visé :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 16^e RENCONTRE:

(QUESTION) : «Est-ce que tu te sens libre dans ta façon de jouer? Est-ce que tu as adapté la chanson comme tu le voulais? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, je me sens libre.» [Liberté]

(QUESTION) : «Comment prévois-tu poursuivre ton apprentissage? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Avec de la confiance. » [Confiance]

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE QUESTIONNAIRE VISANT LE DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF DU PARTICIPANT DE CÔTÉ (1998) RÉALISÉE LORS DE LA 16^e RENCONTRE (suite):

(QUESTION) : «La première fois qu'on a joué, étais-tu confiant est-ce que tu pensais qu'on réussirait la chanson ?»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

Troisièmement, le participant, à la phase « personnalisation ⁶ », a su réaliser l'apprentissage selon le critère établi en manifestant de la confiance dans sa façon de faire. Le jour du démo étant le grand jour afin d'accomplir sa meilleure performance, le participant a témoigné du contrôle, de la confiance, de la réussite et du plaisir.

1- Contrôle et confiance :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : «Comment te sentais-tu hier soir? Est-ce que ça te dérangeais de savoir que...»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pas pantoute. »

(QUESTION) : «Est-ce que tu étais content? Est-ce que tu avais hâte de voir?...»

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouin, ouin, un peu. »

(QUESTION) : « Puis aujourd'hui, étais-tu plus nerveux qu'hier? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : «Un petit peu plus, mais... c'était pas pantoute comment je m'imaginais.»

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Pour moi c'était un défi, mais je croyais que mes habiletés me permettraient de réussir le défi? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, fortement en accord ».

⁶ Voir « Présentation et interprétation des résultats de l'expérience de loisir » pour plus de détails sur la phase « personnalisation ».

2- Réussite :

(QUESTION) : « Quelles étaient tes attentes? Comment que... »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « J'essayais de pas y penser. »

(QUESTION) : « Avais-tu des attentes comme ...? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je voulais bien réussir la *tune*... Puis je pense que ça a été réussi (dit de façon satirique). »

3-Plaisir :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Les deux moments que tu as préférés? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Quand je jouais les deux *tunes* (elles n'étaient pas au programme) plus *Bro hymn* [l'objet d'apprentissage]. Puis le fait de démonter (son *drum*) puis de ramener ça ici (au studio), puis de redémonter, je sais pas... c'est la première fois que je vivais ça, c'était le fun ». [Comme si le côté professionnel lui plaisait, le fait de suivre les étapes du montage de façon précise comme tout bon musicien le ferait). »

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « J'ai vraiment aimé l'expérience. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord ».

À la phase « personnalisation », le participant s'est approprié son objet d'apprentissage, il a offert une performance au-delà de ce qu'il espérait et ce, dans un environnement exigeant, mais stimulant :

EXTRAITS DE L'ENTREVUE BASÉE SUR LE *FLOW STATE SCALE* DE JACKSON et MARSH (1996) RÉALISÉE LORS DE LA 20^e RENCONTRE:

(QUESTION) : « Je me sentais en total contrôle de ce que je faisais? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je ne sais pas ce qui m'a pris. »

(QUESTION) : « Je vais cocher fortement en accord? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, c'était vraiment bizarre. »

Quatrièmement, le participant a su communiquer son expérience d'apprentissage en explicitant l'importance personnelle d'acquérir l'habitude d'agir de la façon apprise :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

Hier, je suis allé souper chez les parents du participant afin que celui-ci présente son démo de musique à sa famille (ses parents et sa sœur) et à un de ses amis proches. [...] Son père m'a alors parlé que le participant, en revenant de son expérience de démo, n'avait pas arrêté de poser des questions sur son métier (son père est musicien). Ils se sont mis à partager, tous deux, sur la façon dont ils s'y prenaient pour monter un démo ou une chanson.

Après avoir analysé les interactions du participant avec son objet d'étude, il est question, dans la prochaine partie, d'analyser les interactions du participant avec l'intervenant.

6.3.2 Présentation et interprétation des résultats des interactions du participant avec l'intervenant

Pour ce qui est de l'interaction du participant avec l'intervenant, comme le fait remarquer Côté (1998, p.99), la démarche expérientielle stimule les interactions entre l'apprenant et l'intervenant. C'est, d'abord, dans l'étape *ouverture à l'apprentissage* que le premier lien s'établit. En effet, la première étape étant une étape où l'exploration des intérêts du participant a cours, il devient un moment propice aux échanges de toute sorte :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

...Le fait de passer du temps avec lui crée un lien de confiance. Il s'exprime sur différents sujets : l'école, ses posters de skateboard, ses goûts musicaux, ses compétences sur ordinateur, ses talents en dessin, en musique. Lorsqu'on parle de nos groupes musicaux favoris, nous partageons sur le sujet et évidemment nos goûts sont différents.

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

Aujourd'hui, il s'est passé quelque chose de spécial. À la rencontre, le participant, pratiquant plusieurs morceaux sur sa drum, a joué une chanson de mon répertoire. Il jouait une passe de *drum* de Gun's. Pourtant, la rencontre auparavant, il m'avait déjà dit qu'il n'aimait pas trop Gun's. Lorsque j'ai reconnu la chanson, il a semblé aimer. Donc, nous avons décidé de la pratiquer la prochaine fois.

L'autre moment du témoignage d'un rapprochement, d'une complicité et d'une coopération effective entre le participant et l'intervenant s'est produit lors de l'étape *identification à l'apprentissage* :

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR :

Aujourd'hui, il s'est passé quelque chose de fantastique. Comme je l'écrivais auparavant, je suis de moins en moins confiant dans mes capacités à réaliser ma partie musicale pour le montage sonore. Donc, aujourd'hui, j'ai fait allusion que je pensais prendre quelqu'un de plus compétent que moi à la guitare afin que la pièce musicale n'en souffre pas trop. C'est là que le participant m'a dit qu'il préférerait que ce soit moi qui joue puisque c'est nous qui avons pratiqué ensemble depuis le début. Que c'était un travail d'équipe. Wow! Il ne me reste plus qu'à m'y mettre!

Enfin, un dernier témoignage de partage s'est produit lorsque, quelques mois après la fin de l'intervention, le participant a invité le chercheur à assister à son premier spectacle public.

La partie suivante traite des interactions du participant avec son environnement social, familial et scolaire.

6.3.3 Présentation et interprétation des résultats des interactions du participant avec son environnement

Afin d'analyser les interactions du participant avec son environnement, cette partie sera traitée sur trois plans : 1) le plan social; 2) le plan familial et 3) le plan scolaire.

Premièrement, en ce qui a trait aux interactions du participant avec son environnement, sur le plan social, les changements majeurs sont survenus principalement après l'intervention. Les parents du participant font ressortir, à propos des changements d'attitudes envers ses amis, que l'intérêt intensifié du participant pour la musique a eu des répercussions sur le choix de ses amis :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Il a privilégié les amis qui faisaient de la musique avec lui. Donc, il a commencé à jouer avec d'autres personnes de son âge et le *drum* n'était plus que son *trip* à lui tout seul. »;

« Il a maintenant un ami plus près de lui avec qui il partage beaucoup musicalement et cela semble avoir dépassé le contexte musical car il l'invite souvent à coucher chez nous... chose qu'il ne faisait jamais auparavant. Donc, ils parlent de musique. »

Pour ce qui est des autres changements survenus pendant l'intervention, le participant a développé quelques connaissances avec les membres du groupe de même qu'avec le monteur audio. Cette coopération entre ces différents acteurs a apporté, à un degré moindres, quelques compétences sociales :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LE PARTICIPANT REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(QUESTION) : Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de côtoyer des personnes plus âgées que moi?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : Un peu.

(QUESTION) : Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de travailler en équipe?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : Un peu.

(QUESTION) : Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de communiquer mes besoins et mes désirs?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : Un peu... Lorsque j'en avais l'occasion.

Deuxièmement, en ce qui a trait aux interactions du participant avec son environnement, sur le plan familial, des changements sont constatés avec l'intervention :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

(À propos de l'attention des parents portée au participant et sa musique) « J'ai l'impression d'y avoir toujours porté intérêt, mais là j'avais des événements plus spécifiques à valoriser. Donc, je le lui signifiais de façon plus concrètes.

L'un de ces événements s'est produit lors de la phase « personnalisation ». L'intérêt suscité après l'enregistrement du démo à amener des moments privilégiés de partage entre le participant et les deux parents :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Parce que son père avait une situation précise (le démo), il pouvait entamer des discussions plus ciblées sur la musique et le fait qu'il en avait fait (du *drum*) lui aussi quand il était jeune. »;

« Il répondait un peu plus longuement à mes questions sur l'évolution dans sa musique. Il m'a même fait entendre des musiques qu'il pensait que j'aimerais et m'en a offertes en cadeau. »;

« Il nous fait partager beaucoup plus ses goûts, ses trouvailles musicales, nous demande si on trouve qu'il progresse, etc. On échange vraiment davantage autant son père que moi. »

Troisièmement, en ce qui a trait aux interactions du participant avec son environnement, sur le plan scolaire, des changements sont constatés.

Sur le plan cognitif, malgré peu de changement, il est possible de constater une certaine amélioration sur le plan des notes scolaires :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Il y a eu un peu de changements dans les résultats scolaires. Il y a eu augmentation des points comme 40 % au lieu de 20 %. Ce qui est énorme mais qui ne change pas les conséquences... Il a accepté de se faire aider davantage, il semblait plus conscient. »

De plus, des compétences transversales comme l'autonomie, l'organisation et la continuité ressortent après l'intervention :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Il étudie régulièrement et de façon autonome, mais pas assez encore pour réussir...mais il y a vraiment progrès quand même. Il est très organisé et régulier dans ses pratiques pour le *drum* et ceci sans jamais qu'on ne lui demande. »

Sur le plan social, il n'y a pas eu de changements en ce qui a trait aux relations entretenues entre le participant et ses enseignants, elles sont demeurées inexistantes :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Nous n'avons pas remarqué de changement envers ses professeurs car il n'avait pas de contact et n'en a pas créé de nouveaux. »

Par contre, pour ce qui est de son engagement parascolaire, certains changements sont notés :

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS REMPLI APRÈS L'INTERVENTION :

« Il préfère sa nouvelle école publique plutôt que privée et cela lui convient mieux comme environnement. Il est heureux socialement et moins timide. Il collabore au choix de la musique de la radio étudiante. »

Le prochain chapitre porte sur la discussion des résultats. Il est question, dans ce chapitre, de répondre aux questions de recherche et de présenter les limites de cette recherche.

Chapitre IV
Discussion des résultats

Le présent chapitre est divisé en deux segments. Le premier segment répondra aux différentes questions de recherche dont la principale est de savoir « *Quels sont les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle de Côté (1998) auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA)?* ». Ensuite, le deuxième segment expose les limites de la recherche.

1. Constats vis-à-vis des questions de recherche

Ce segment répondant à la principale question de recherche « *Quels sont les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle de Côté (1998) auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA)?* » comporte trois parties. La première partie explique les effets du programme sur le participant. Quant à la deuxième partie, elle traite des effets du programme sur l'estime de soi du participant. Enfin, dans la troisième partie, il est question d'expliquer les effets du programme en rapport avec l'expérience de loisir.

1.1 Effets du programme sur le participant

Afin de mieux présenter les effets du programme sur le participant, cette partie est traitée en trois points. D'abord, le premier point porte sur les effets du programme dans la dynamique « participant – objet d'apprentissage ». Ensuite, le deuxième point s'intéresse aux effets du programme dans la dynamique « participant – intervenant ». Enfin, le troisième point traite des effets du programme dans la dynamique « participant – environnement ».

1.1.1 Effets du programme sur la dynamique « participant – objet d'apprentissage »

Sur le plan cognitif, les résultats provenant de l'interaction du participant avec son objet d'apprentissage montrent que la démarche expérientielle permet à l'apprenant d'utiliser

les différentes connaissances qui ont cours en psychologie cognitive à savoir les connaissances théoriques, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. De plus, l'exploration des ressentis de l'apprenant avec l'intervenant à travers les différentes étapes de la démarche suscite des réflexions chez l'apprenant qui le mène à utiliser son jugement métacognitif. À ce propos, Côté (1998, p.89) rappelle que :

« la relation éducative vise l'explicitation du mode d'appréhension, d'autorégulation et d'organisation de l'expérience subjective (stratégies, processus métacognitivo-affectif) d'un contenu d'apprentissage qui est propre à chacun des partenaires. Elle vise à rendre les personnes conscientes de leurs modes de compréhension, de leur expérience des contenus d'apprentissage et de la façon dont elle est déterminée par leur façon d'être en relation avec les autres et avec leur environnement. ».

Afin de faire connaître les effets du programme sur le participant sur les plans comportemental et affectif, il devient intéressant de répondre, concernant l'un des objectifs secondaires de la recherche, à la question suivante : « *Est-ce que les différentes étapes d'apprentissage de la taxonomie expérientielle de Côté (1998) ont été vécues de façon progressive et cumulative?* ». Pour ce qui est de l'aspect progressif, les résultats de recherche révèlent que le participant a su améliorer ses habiletés techniques. De plus, le participant a vu son rôle d'apprenant progresser au cours des trois premières étapes de la démarche. Ainsi, les comportements du participant l'ont d'abord mené à trouver son objet d'apprentissage pour ensuite l'explorer lors de la deuxième étape. Enfin, à la troisième étape, le participant a expérimenté ses acquis de façon à en avoir la maîtrise. Ce qui rejoint les propos de Côté (1998, p.100) : « L'approche taxonomique est d'abord fondée sur une ordonnance et une classification des étapes d'apprentissage qui se manifestent dans des changements continus de comportements d'une étape à l'autre de la taxonomie. »

En ce qui a trait à l'aspect cumulatif, les résultats de la recherche montrent que le participant a vécu l'expérience de façon cumulative. Ainsi, malgré que le participant ait vécu des moments plus difficiles lors de la deuxième étape de la démarche, ceux-ci, de même que les moments aisés, lui ont servi à approfondir et à enrichir son expérience d'apprentissage. Ce qui rejoint les propos de Côté (1998, p.13) concernant l'expérience

cumulative : « Nous avons donc à apprendre à puiser dans la richesse de nos expériences, même celles qui nous semblent négatives. »

1.1.2 Effets du programme sur la dynamique « participant – intervenant »

Les résultats de la recherche montrent qu'un lien affectif s'est créé entre le participant et l'intervenant lors du processus d'apprentissage. Ainsi, une complicité et un respect mutuel se sont développés. Ces résultats peuvent s'expliquer par l'authenticité des deux êtres dans la poursuite d'un objectif commun d'apprentissage. Cette authenticité s'est traduite par l'acceptation de nos faiblesses et de nos forces dans chacun des rôles qui étaient assignés. À ce sujet, Côté (1998, p.88) rappelle que *le rapport éducateur-apprenant est d'abord un mode commun d'exposition à l'expérience immédiate et d'exploration de la signification qui émerge de l'expérience commune d'un objet d'apprentissage. Ce rapport s'appuie sur une égalité fondamentale entre les personnes devant leur expérience immédiate individuelle.*

1.1.3 Effets du programme sur la dynamique « participant – environnement »

Les résultats de recherche révèlent que l'environnement du participant a évolué durant et après l'intervention et ce, tant sur le plan familial que social. Sur le plan familial, les effets du programme se sont fait sentir lorsque, devant l'intérêt du participant, les parents ont pu, à partir d'événements concrets, entrer en relation avec l'expérience d'apprentissage du participant. Sur le plan social, les résultats font ressortir que ses relations amicales ont évolués. C'est ainsi que s'est développée, autour de la musique, une nouvelle amitié. Cette évolution dans ses relations tant familiales que sociales peut s'expliquer par le besoin du participant à vouloir partager son expérience. C'est ainsi que Côté (1998, p.172) parle de la sous-étape *partage* à l'étape de l'*identification à l'apprentissage* : « Ici, l'apprentissage se manifeste et s'approfondit dans un contexte

social. En effet, on ne peut vraiment s'approprier le sens d'un apprentissage que lorsqu'on réussit à le communiquer et à recevoir un feed-back de l'autre. »

Enfin, sur le plan scolaire, peu de changements sont remarqués dans la perception du participant de ses compétences scolaires. Par contre, son intérêt pour la musique l'a poussé à une activité parascolaire de radio étudiante.

1.2 Effets du programme sur l'estime de soi du participant

Dans cette partie, il est question de constater les effets du programme sur l'estime de soi du participant et de répondre à la question secondaire : « *Est-ce que les trois premières étapes de l'approche expérientielle de Côté (1998) permettent une amélioration de l'estime de soi, telle que mesurée par le LAWSEQ et l'observation du participant?* ».

D'abord, sur le plan des effets du programme sur l'estime de soi du participant, les résultats de recherche montrent que certains éléments ont pu favoriser une amélioration de l'estime de soi du participant. Ainsi, en se référant à la nomenclature de l'estime de soi de Glanz (1993), le vécu du participant ayant trait à son estime de soi sociale, son estime de soi reliée à la famille et son estime de soi interpersonnelle a évolué au cours du programme. Par contre, en ce qui a trait à l'estime de soi scolaire, aucune amélioration n'est remarquée.

Ensuite, en ce qui a trait à la question « *Est-ce que les trois premières étapes de l'approche expérientielle de Côté (1998) permettent une amélioration de l'estime de soi, telle que mesurée par le LAWSEQ et l'observation du participant?* », il importe d'apporter quelques précisions. Comme le fait remarquer Lafortune (1996) et Côté (1998), la confiance en soi est un premier pas dans le développement de l'estime de soi. À ce propos, Lafortune (1996, p.43) rappelle que :

« la confiance en soi naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche. C'est donc dire que la

confiance en soi réfère à la confiance qu'une personne a en ses capacités dans l'accomplissement d'une tâche précise. Quant à l'estime de soi, elle transcende l'accomplissement à une tâche précise puisque celle-ci ne dépend pas directement de sa réussite ou de son échec. ».

Pour sa part, Côté (1998, p.177) rapporte que lors de la troisième étape *identification à l'apprentissage*, l'apprenant manifeste de la confiance dans sa façon de faire lorsqu'il réalise l'apprentissage selon le critère établi et ce n'est qu'à la cinquième étape *dissémination de l'apprentissage* que l'apprenant, par l'importance de sa transformation personnelle, manifeste une estime de soi réalisée et épanouie.

Or, les résultats de recherche montrent que l'apprenant a développé une confiance en soi dans différentes facettes de sa vie comme les aspects social, familial, interpersonnel qui sont des éléments précurseurs d'un développement de l'estime de soi. Pour reprendre les termes de Côté (1998, p.54), les trois premières étapes de l'approche expérientielle ont permis à l'apprenant de développer des compétences qui l'ont amené à faire des transferts verticaux, dans le même champ de compétence, et non pas des transferts latéraux qui, eux, se manifestent dans tous les champs de la vie.

Donc, pour conclure, les résultats de recherche montrent que les trois premières étapes de l'approche expérientielle permettent à l'apprenant de cheminer favorablement dans un processus de transformation individuel manifestant une estime de soi intégrée.

1.3 Effets du programme sur l'expérience de loisir

Afin de faire connaître les effets du programme sur l'expérience de loisir, cette partie répond d'abord à la question « *Est-ce que l'approche expérientielle de Côté (1998) permet à un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA) de vivre l'expérience de loisir (Tinsley & Tinsley, 1986)?* » et, ensuite, à sa sous-question, « *Si oui, à quelle étape de l'approche expérientielle de Côté (1998), l'expérience de loisir a-t-elle été vécue par l'élève ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA)?* ».

D'abord, en ce qui a trait à la première question, les résultats montrent de façon évidente que les trois premières étapes de l'approche expérientielle ont permis au participant de vivre l'expérience de loisir. En effet, le participant a rencontré les huit caractéristiques de l'expérience de loisir dont parlent Tinsley et Tinsley (1986), c'est-à-dire : 1) le caractère personnel et unique de l'expérience; 2) le caractère transitoire de l'expérience; 3) le caractère intemporel de l'expérience; 4) le caractère plaisant et amusant de l'expérience; 5) le caractère libérateur de l'expérience; 6) le caractère enivrant de l'expérience; 7) le caractère abstraktif de l'expérience et 8) le caractère amplificateur de l'expérience.

Ensuite, pour ce qui est de répondre à la deuxième question, plus spécifiquement, l'expérience de loisir a été vécue lors de la troisième étape *identification à l'apprentissage* à la sous-étape *personnalisation*.

Il importe ici de mentionner que l'approche expérientielle par son processus progressif et cumulatif est une démarche propice pour rencontrer les quatre conditions, dont parlent Tinsley et Tinsley (1986, p.11), qui doivent être respectées afin de vivre l'expérience de loisir. Ces conditions sont : 1) la liberté de choix; 2) la motivation intrinsèque; 3) la stimulation et 4) l'engagement personnel.

Ainsi, la première étape de l'approche expérientielle ouverture à l'apprentissage dirige librement l'apprenant vers l'apprentissage qu'il préfère. De plus, cette étape de même que la deuxième étape de l'approche *participation à l'apprentissage* travaillent à ce que le vécu et les besoins de l'apprenant concordent avec ses aptitudes. De cette façon, l'apprenant fortifie sa motivation et augmente sa stimulation. Enfin, la troisième étape de l'approche *identification à l'apprentissage* représente l'étape où la maturité de l'apprenant lui permet de réaliser avec confiance l'apprentissage selon les critères qu'il s'est fixés.

2. Limites de la recherche

Avant d'aborder les limites de la recherche, il paraît important de situer cette recherche dans son champ méthodologique. Ainsi, cette recherche descriptive porte sur une étude de cas instrumentale qui a comme but de mieux saisir les effets d'un programme sur un élève du secondaire. Plus précisément, elle utilise une méthodologie mixte, c'est-à-dire qu'elle jumelle des données qualitatives et des données quantitatives. De plus, cette recherche est exploratoire dans le sens qu'elle suit un raisonnement inductif qui va des faits vers la loi. Enfin, cette recherche se réalise dans le domaine de l'éducation et elle est multidisciplinaire, c'est-à-dire qu'elle utilise aussi des notions et des connaissances inspirées des sciences du loisir et de la psychologie.

En ce qui a trait aux limites de la présente étude, elles sont avant tout celles qui coexistent habituellement dans les recherches qualitatives, c'est-à-dire un manque d'objectivité, de validité et de fidélité.

Pour ce qui est du manque d'objectivité, il importe de mentionner le rôle actif que le chercheur a eu auprès du participant durant l'intervention. Donc, il devient difficile dans certaines circonstances de savoir si le participant, par volonté de plaire au chercheur, a pu vouloir faire plaisir au chercheur. Par contre, d'un point de vue expérientiel, il devenait essentiel d'établir et d'enrichir la relation éducateur-apprenant. De plus, d'un point de vue méthodologique, l'étude de cas nécessite de la part du chercheur un abandon inévitable vers la subjectivité. Stake (1995, p.45) rappelle ceci en ce qui a trait à la subjectivité: « *Subjectivity is not seen to be eliminated but as an essential element of understanding* ».

Pour ce qui est de la validité externe, il devient très difficile dans l'étude de cas unique de vouloir généraliser les résultats de l'étude. À ce propos Merriam (1988 : cité Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p.239) considère que la généralisation n'est pas nécessairement évidente lorsque l'étude traite d'un seul cas et que, pour cette raison, elle ne devrait donc pas être prise en compte dans la validation.

Quant à la validité de construit, malgré que la triangulation ait eu cours durant le processus d'interprétation des résultats, le manque de temps et de moyens financiers ont fait que la triangulation n'a pu être suivie tout au long du processus de recherche.

Pour ce qui est de la validité interne, certains événements survenus lors du processus ont pu venir influencer sur les résultats ici présentés. Ainsi, le participant, vers la fin du processus de recherche, a changé d'école et a eu recours à une aide pédagogique sur le plan scolaire.

Enfin, en ce qui a trait à la fidélité, le chercheur est conscient que certains questionnaires utilisés dans cette étude ont été traduits librement de même que certains questionnaires de type « ouvert » ont été bâtis à partir de connaissances qui étaient propres au chercheur. Par contre, l'étude n'a pas hésité à rejeter les réponses qui semblaient confuses.

Dans le prochain chapitre, la conclusion de la recherche, il est question de faire un retour général sur l'étude et, ensuite, de présenter les perspectives futures de recherche.

Conclusion

Depuis la publication du document ministériel *Chacun ses devoirs* (1992), les appréhensions qui émergent au Québec, en lien avec le décrochage scolaire et la réussite des élèves, placent la réussite éducative dans les premières visées des gestionnaires scolaires. Pour certains intervenants du milieu scolaire, les solutions existent. Les intervenants du monde scolaire se sentent en mesure d'appliquer des outils concrets qui assureront l'arrimage entre lesdites théories, qui rendent le succès accessible au plus grand nombre, et les besoins des groupes d'élèves qui ne demandent qu'à réussir. C'est ainsi qu'afin de contrer le décrochage scolaire, plusieurs programmes sont mis en œuvre. Ces programmes sont soit destinés à la vie intrascolaire ou soit à la vie parascolaire.

Dans cette étude, il a été question d'explorer la voie du parascolaire à partir d'un programme en loisir adapté de la taxonomie expérientielle de Côté (1998). Par contre, il importe de spécifier que ce qui distingue le loisir d'une matière scolaire n'est pas tant le contenu que la façon de vivre l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage du calcul peut tout aussi bien être vécu ludiquement et personnellement qu'une activité parascolaire comme les échecs. De là, l'importance que les enseignants doivent accorder à l'expérience d'apprentissage de leurs élèves. C'est dans cette optique que cette recherche a pris naissance à savoir étudier un programme qui met l'accent sur un **processus** d'apprentissage impliquant l'ensemble de la personne, tant aux points de vue cognitif, affectif et comportemental que dans sa dimension sociale et environnementale.

Cette étude avait donc comme objectif principal de connaître les effets d'un programme en loisir inspiré de l'éducation expérientielle de Côté (1998) auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention. Pour ce faire, une étude de cas utilisant une méthodologie mixte, c'est-à-dire jumelant des données qualitatives et des données quantitatives, a été réalisée. Des résultats intéressants ont pu être constatés durant cette étude. En effet, l'efficacité du programme s'est fait sentir autant du point de vue du participant que de son environnement. Ainsi, des changements ont été remarqués chez le participant tant sur les plans cognitif, affectif que comportemental. De plus, les environnements social et familial du participant se sont enrichis et diversifiés durant et

après l'intervention. Également, il devient très enthousiasmant de constater que l'approche expérientielle peut devenir un outil privilégié d'apprentissage afin de faire vivre l'expérience de loisir à une personne.

Bien que les résultats de cette recherche semblent prometteurs, il est de mise d'appeler à la prudence. Premièrement, le devis de recherche utilisé exige que les résultats soient surtout examinés en terme d'unicité. De plus, certains événements vécus par le participant au cours de cette étude ont pu venir influencer sur quelques résultats. Par contre, il n'en demeure pas moins que les études de cas sont plutôt rares dans le monde de l'éducation au Québec et que cette recherche s'inscrit dans cette nouvelle vague pour promouvoir la recherche qualitative dans les sciences humaines.

Enfin, sur le plan des perspectives de recherches futures, la présente étude pourrait permettre à d'autres chercheurs, en utilisant un devis de recherche en recherche et développement, de développer un programme d'apprentissage précis intégrant les cinq étapes de la taxonomie de formation expérientielle de Côté (1998). Ce programme pourrait tout aussi bien viser la vie scolaire que parascolaire.

Références

- Adelman, HS. & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities: moving forward*. Pacific Grove (Ca): Brooks/Cole Publishing Co.
- Alaoui, A. (1998). *Métacognition et construction de la connaissance chez les élèves en difficulté d'apprentissage*, Thèse de doctorat inédite, Sainte-Foy : Université Laval.
- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*. Québec : Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec.
- Beaudoin, C. (1998). Intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne des apprenants et apprenantes. *Avante*, 4(1), 1-22.
- Beaudoin, H. (1988). *Évaluation du processus d'expérience esthétique en situation d'éducation expérientielle au primaire : « Modèle expérientiel d'éducation musicale »*, Thèse de doctorat inédite, Sainte-Foy : Université Laval.
- Beauregard, M. (1995). *Élaboration d'un programme de prévention du décrochage scolaire sur les activités parascolaires*. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bédard, P. (1998). Influence de l'apprentissage de la jonglerie sur la qualité de l'écriture d'enfants dysgraphiques. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bender, WN. (1995). *Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston: Ally & Bacon.
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bouchard, P & St-Amand, JC. (1993). *L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles) : une réflexion sur les notions de la réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Boulanger, P. (2004). Effets d'un programme d'éducation expérientielle personnalisé en loisir auprès d'un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourdages, RA. (1991). *L'apprentissage d'habiletés émotionnelles en éducation morale*, Mémoire de maîtrise inédit, Sainte-Foy : Université Laval.
- Bryan, T. (1991). Social problems and learning disabilities. In Bernice YL. Wong. *Learning about learning disabilities* (p.195-229). San Diego: Academic Press Inc.
- Bryk, AS & Thum, YM. (1989). The effects of High-School organization on dropping out: An exploratory investigation. *American educational research journal*, 26(3), 353-383.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). *Donner à l'école les moyens de la réussite*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec. <http://www.csq.qc.net/educat/reussco/ecole.pdf>
- Cheng, M & Ziegler, S. (1986). *Moving from elementary to secondary school procedures: Which may facilitate the transition process*, Toronto: Toronto board of education, Research section.

- Conseil permanent de la Jeunesse. (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, RL, Tran, TK, Cooke, B & Lavoie, M. (1990). Validation d'un modèle expérientiel d'éducation : Application au primaire et au secondaire. Dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation (Tome 3)*. Université de Sherbrooke : CRP (Faculté d'éducation).
- Côté, RL. (1998). *Apprendre : formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, RL. (2002). Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement - apprentissage. Dans Lafortune, L & Mongeau, P. (Éds.). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. pp. 83-112.
- De Grazia, S. (1962). *Of time, work and leisure*. Garden City: Doubleday.
- Delisle, C. (1988). *La mesure du concept de soi comme outil prédictif d'abandon scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Demangeon, M. (1983). Questionnaire de personnalité pour adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 12(4), 323-351.
- Deslauriers, JP. (1985). *La Recherche qualitative : résurgence et convergences*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionales.
- Destrempe-Marquez, D. et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Driver, BL. (1992). The benefits of leisure. *Parks and recreation*, 27(11), 16-26.
- Dumazedier, J. (1982). Temps sociaux, temps libre. *Loisir et société*, 5(2), 339-361.
- Evertson, C. & Green, JL. (1986). Observation as inquiry and method. In MC. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching* (p. 162-213). New York: Macmillan.
- Filion, M. & Mongeon, M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 123-134.
- Fortin, A. (1985). L'observation participante: au cœur de l'altérité. In J. Deslauriers (dir.) *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (p.31-46). Chicoutimi : Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas, I. (1999). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires*. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Girard, F. (1989). *Élaboration d'un modèle de détection préventive de l'abandon des études*. Mémoire de maîtrise inédit. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Glanz, NL. (1993). *Self esteem and achievement: Case study of success with elementary at risk students*. ERIC Document Reproduction Service No. ED362599. 128p.

- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Hammill, DD. (1988). A new definition of learning disabilities. *Learning disabilities quaterly*, 11(3), 217-223.
- Hammill, DD. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hansford, BC. & Hattie, JA. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hermann, G. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Victoriaville : Cégep de Victoriaville.
- Hrimech, M.; Théorêt, M.; Hardy, JY. & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Québec : Université de Montréal.
- Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is know, what needs to be know? *Review of educational research*, 57(4), 437-466.
- Jackson, SA. & Marsh, HW. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow State Scale. *Journal of Sport and Exercice Psychology*, 18(1), 17-35.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Khanh-Thanh, T. (1989). *L'influence de l'éducation confluyente aux valeurs dans le contexte de l'enseignement des sciences au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Sainte-Foy : Université Laval.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 46- 59.
- Lafortune, L & St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal : Éditions logique.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire : On ne naît pas décrocheur!* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lavoie, M. (1992). *Une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire*. Thèse de doctorat inédite. Sainte-Foy : Université Laval.
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 245-251.
- Lebel, D. (1988). État de la situation au Canada et aux Etats-Unis : revue de la littérature. In Conseil supérieur de l'éducation. *Deux études sur les activités parascolaires dans les écoles secondaires* (p.1-64). Québec.
- Leblanc, M. & Janosz, M. (1993). L'abandon scolaire : antécédents et prévention spécifique. *Apprentissage et socialisation*, 16(2), 43-64.
- Leblanc, M. (1994). *La violence institutionnelle : un processus systémique et relationnel vécu par l'intervenant et la personne en difficulté d'adaptation*. Mémoire de maîtrise inédit. Sainte-Foy : Université Laval.

- L'Écuyer, R. (1985). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J. Deslauriers (dir.) *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (p. 65-88). Chicoutimi : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin.
- Lévesque, J. & West, W. (1986). *Le décrochage scolaire : une perspective holistique*. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- London, M.; Crandall, R. & Seals, GW. (1977). The contribution of job and leisure satisfaction to the quality of life. *Journal of applied psychology*, 62, 328-334.
- Loranger, M.; Poirier, M. & Gauthier, D. (1983). Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 15(3), 280-300.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- McKinnon, S. (1997). *Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs*. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Merriam, SB. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Messerschmitt, P. (1993). *Les troubles d'acquisition du langage : la dyslexie*. Paris : Flohic Éditions.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le décrochage scolaire au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03f/indic03f03206.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Résumé des plus récentes données disponibles, Québec : Direction de la recherche.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours de secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. Dans Leduc, A. (Éd.). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*, (pp. 97-115). Québec : Édition Behaviora.
- Nicholls, JG. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290-299.
- Oubrayrie, N.; De Léonardis, M. & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'E.T.E.S. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 309-317.
- Ouellet, S. (2001). *Les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat inédite. Sainte-Foy : Université Laval.
- Parent, G.; Gingras J.; Gaudet, P. & Bellemare, JF. (1995). Design d'une intervention pédagogique adaptée auprès d'élèves en difficulté inspiré de la pédagogie de la maîtrise. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6(1), 30-45.
- Pelletier, LG.; Vallerand, RJ.; Green-Demers, I., Brière; NM. & Blais, MR. (1995). Loisirs et santé mentale : les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(2), 140-156.

- Pilon, A. (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé. Rapport de travail*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Pourtois, JP. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Pronovost, G. (1997). *Loisir et société : traité de sociologie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Purkey, WW. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Royer, E.; Moisan, S.; Giasson, J. & Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire : Causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-18.
- Rumberger, RW (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
- Savoie-Zajc, L. (1997b). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.) *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (3^e éd., p.263-285). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Stake, RE. (1995). *The art of case study research*. California : Sage publications.
- Steinaker, NW. & Bell MR. (1979). *The experiential taxonomy: A new approach to teaching and learning*. New York: Academic Press.
- Steitz, JA. & Owen, TP. (1992). School activities and work: effects on adolescent self-esteem. *Adolescence*, 27(105), 37-49.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tinsley, HE. & Tinsley DJ. (1986). A theory of the attributes, benefits, and causes of leisure experience. *Leisures sciences*, 8(1), 1-45.
- Van der Maren, J. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Hout, A. & Meljac, C. (2001). *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*. Paris : Masson Éditions.
- Violette, M. (1992). *L'école... Facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec.
- Walker, EM. (1991). *Changing Self-Esteem: The Impact of Self-Esteem Changes on At-Risk Students Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED334304. 49p.
- Zimiles, H. & Lee, VL. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology*, 27(2), 314-320.

Annexe A

Résultats et analyse du *Questionnaire de personnalité pour adolescents* de Demangeon
(1983)

No de question	CODES	RÉPONSES	SCORE			
13	extraverti activité physique	non	0	2/5	16/32	
22	extraverti activité physique	non	1			
32	extraverti activité physique	non	0			
41	extraverti activité physique	oui	0			
75	extraverti activité physique	oui	1			
1	extraverti besoin d'animation	oui	1	3/5		
24	extraverti besoin d'animation	non	1			
28	extraverti besoin d'animation	non	0			
63	extraverti besoin d'animation	oui et non	0,5			
68	extraverti besoin d'animation	oui	1			
30	extraverti dépendance	non	1	2/3		
35	extraverti dépendance	oui	0			
60	extraverti dépendance	non	1			
4	extraverti expansivité	oui	0	6/12		
5	extraverti expansivité	non	0			
12	extraverti expansivité	oui	1			
18	extraverti expansivité	non	0			
37	extraverti expansivité	oui	1			
42	extraverti expansivité	oui	1			
44	extraverti expansivité	non	1			
55	extraverti expansivité	non	0			
64	extraverti expansivité	oui et non	0,5			
70	extraverti expansivité	oui et non	0,5			
84	extraverti expansivité	non	0			
85	extraverti expansivité	oui	1			
49	extraverti gaieté	non	0	1/3		
66	extraverti gaieté	oui	1			
72	extraverti gaieté	oui	0			
20	extraverti rejet de la planification	oui	0	1/2		
77	extraverti rejet de la planification	non	1			
39	extraverti rejet de l'introspection	non	1	1/2		
82	extraverti rejet de l'introspection	oui	0			
29	introverti dépression	oui	1	1/3	10/14	
38	introverti dépression	non	0			
45	introverti dépression	oui	0			
40	introverti difficultés de contact	non	1	3/4		
48	introverti difficultés de contact	oui	1			
65	introverti difficultés de contact	non	0			
76	introverti difficultés de contact	oui	1			
9	introverti instabilité	oui	1	3/4		
33	introverti instabilité	oui	1			
46	introverti instabilité	oui	1			
59	introverti instabilité	non	0			
86	introverti manifestations somatiques	oui	1	1/1		
2	introverti réactivité	oui	1	2/2		
73	introverti réactivité	non	1			

Annexe B

Résultats et analyse du *Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école* de Loranger, Poirier et Gauthier (1983)

No	Dimension générale	Dimension spécifique	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas		
2	cpts interpersonnels	acceptation de l'autorité	J'obéis aux demandes d'un autre élève dans une situation où il a autorité sur moi.						x	11/15 73%	
6	cpts interpersonnels	acceptation de l'autorité	J'obéis aux demandes d'un adulte dans une situation où il a autorité sur moi.	5							
10	cpts interpersonnels	acceptation de l'autorité	Je suis les règles de la classe en l'absence du professeur.				2				
14	cpts interpersonnels	acceptation de l'autorité	Je prends connaissance et je suis les règlements de la classe et de l'école.		4						
42	cpts interpersonnels	aide les autres	Je soutiens un autre élève dans la défense de ses droits en tenant compte des règles de l'école.							10/25 40%	
46	cpts interpersonnels	aide les autres	J'offre de l'aide au professeur.				2				
50	cpts interpersonnels	aide les autres	J'aide un élève lorsqu'il me le demande.			3					
54	cpts interpersonnels	aide les autres	J'aide le professeur lorsqu'il le demande.					1			
58	cpts interpersonnels	aide les autres	J'offre de l'aide à un camarade de classe.				2				
62	cpts interpersonnels	aide les autres	J'exprime ma sympathie envers un élève qui a des problèmes.				2				
69	cpts interpersonnels	attitudes positives envers les autres	Je complimente les autres pour leurs qualités et les félicite pour leurs réalisations.			3				19/25 76%	
73	cpts interpersonnels	attitudes positives envers les autres	J'ai des propos respectueux envers un handicapé physique ou mental.		4						
77	cpts interpersonnels	attitudes positives envers les autres	Je regarde les autres dans les yeux quand je leur parle.			3					
81	cpts interpersonnels	attitudes positives envers les autres	Je salue les adultes et les élèves que je connais lorsque je les croise.		4						
85	cpts interpersonnels	attitudes positives envers les autres	J'accepte les personnes qui sont différentes de moi.	5							
35	cpts interpersonnels	cpts hétérosociaux	Je travaille en équipe autant avec une fille qu'avec un garçon.						x	10/10 100%	
39	cpts interpersonnels	cpts hétérosociaux	Je demande l'aide d'un autre élève quel que soit son sexe.	5							
43	cpts interpersonnels	cpts hétérosociaux	Je participe à des activités scolaires avec des élèves de l'autre sexe.						x		
47	cpts interpersonnels	cpts hétérosociaux	Je commence moi-même une conversation avec un élève d'un autre sexe.	5							
51	cpts interpersonnels	cpts hétérosociaux	Je participe à une conversation avec des élèves de l'autre sexe.						x		

No	Dimension générale	Dimension spécifique	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas			
66	cpts interpersonnels	cpts reliés aux jeux organisés	Je partage l'équipement dans une situation de jeu.			3				19/25 76%	123/180 68%	
70	cpts interpersonnels	cpts reliés aux jeux organisés	Je laisse la chance aux autres dans les jeux.		4							
74	cpts interpersonnels	cpts reliés aux jeux organisés	Je demande la possibilité de faire partie d'un groupe pour une activité.		4							
78	cpts interpersonnels	cpts reliés aux jeux organisés	Je suis les règles du jeu dans une partie et je me sou mets à la décision de l'arbitre.	5								
82	cpts interpersonnels	cpts reliés aux jeux organisés	Je participe à des jeux organisés.			3				18/25 72%		
17	cpts interpersonnels	façon d'attirer l'attention	J'attends calmement l'autorisation avant de parler en classe.				2					
21	cpts interpersonnels	façon d'attirer l'attention	Je lève la main quand je veux poser une question au professeur.		4							
25	cpts interpersonnels	façon d'attirer l'attention	Je dis « s'il vous plaît » et « merci » lorsque je demande quelque chose.	5								
29	cpts interpersonnels	façon d'attirer l'attention	Je demande poliment au professeur de l'aide, des explications ou des instructions.		4							
33	cpts interpersonnels	façon d'attirer l'attention	Je demande poliment de l'aide à un autre.			3				14/20 70%		
20	cpts interpersonnels	façon de faire face au conflit	Je fais valoir mes droits, mon point de vue, à l'aide de moyens convenables lorsque je suis attaqué.		4							
24	cpts interpersonnels	façon de faire face au conflit	Je réagis aux taquineries en les ignorant ou en changeant de sujet.				2					
28	cpts interpersonnels	façon de faire face au conflit	J'exprime ma colère sans être agressif.	5								
32	cpts interpersonnels	façon de faire face au conflit	Je refuse poliment, lorsque c'est nécessaire, ce que quelqu'un me demande.			3						
36	cpts interpersonnels	façon de faire face au conflit	Je discute, seul avec l'enseignant d'un conflit ou d'un problème personnel.						x	12/20 60%		
86	cpts interpersonnels	manière d'entretenir une conversation	J'attends que les autres aient fini de parler avant de parler dans une conversation.			3						
90	cpts interpersonnels	manière d'entretenir une conversation	Je prête attention à la personne qui parle dans une conversation.		4							
94	cpts interpersonnels	manière d'entretenir une conversation	Je commence moi-même une conversation avec des adultes.				2					
98	cpts interpersonnels	manière d'entretenir une conversation	Je commence moi-même une conversation avec d'autres élèves.			3				10/15 67%		
30	cpts interpersonnels	propriété	Je prête mes choses lorsque les autres me le demandent.			3						
34	cpts interpersonnels	propriété	J'emploie et je remets les objets empruntés aux autres sans les briser.		4							
38	cpts interpersonnels	propriété	Je demande la permission d'utiliser les objets des autres.			3						

No	Dimension générale	Dimension spécifique	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas	
72	cpts reliés à la tâche	activités de groupe	Je partage le matériel avec les autres dans un travail.	5						22/25 88%
76	cpts reliés à la tâche	activités de groupe	J'accepte les idées présentées dans un travail d'équipe même si elles diffèrent des miennes.		4					
80	cpts reliés à la tâche	activités de groupe	Je mets en marche une activité de groupe et j'aide à l'organiser.			3				
84	cpts reliés à la tâche	activités de groupe	Je mets à exécution les décisions prises par le groupe.	5						
88	cpts reliés à la tâche	activités de groupe	Je coopère avec mon partenaire dans une tâche.	5						
40	cpts reliés à la tâche	cpts lors d'une tâche	Je m'assoie correctement à mon bureau.		4					18/25 72%
44	cpts reliés à la tâche	cpts lors d'une tâche	Je travaille de façon continue durant la période de temps prévue.			3				
48	cpts reliés à la tâche	cpts lors d'une tâche	J'ignore les distractions des autres lorsque je travaille à mon bureau.			3				
52	cpts reliés à la tâche	cpts lors d'une tâche	Je passe d'une activité à une autre lorsque le professeur le demande.	5						
56	cpts reliés à la tâche	cpts lors d'une tâche	Je travaille calmement à mon bureau.			3				12/15 80%
60	cpts reliés à la tâche	cpts reliés à l'attention	Je regarde et écoute mon professeur lorsqu'il donne son cours.			3				
64	cpts reliés à la tâche	cpts reliés à l'attention	Je regarde et écoute silencieusement un audio-visuel ou un film.		4					
68	cpts reliés à la tâche	cpts reliés à l'attention	J'écoute un autre élève qui s'adresse à la classe ou au professeur.	5						
4	cpts reliés à la tâche	discussion en classe	Je fais des remarques en rapport avec la discussion en classe.				2			14/20 70%
8	cpts reliés à la tâche	discussion en classe	J'exprime mon opinion dans une discussion en classe même si elle est contraire à celle des autres.				2			
12	cpts reliés à la tâche	discussion en classe	J'explique les opinions que j'amène dans une discussion de groupe.	5						
16	cpts reliés à la tâche	discussion en classe	J'emploie un ton de voix convenable dans une discussion en classe.	5						
83	cpts reliés à la tâche	performance devant les autres	Je réponds ou j'essaie de répondre à une question posée par le professeur.				2			16/30 53%
87	cpts reliés à la tâche	performance devant les autres	Je lis à haute voix pour un grand groupe ou une classe entière.				2			
91	cpts reliés à la tâche	performance devant les autres	Je présente un travail devant un petit groupe.			3				
92	cpts reliés à la tâche	performance devant les autres	Je lis à haute voix sans être gêné.				2			
95	cpts reliés à la tâche	performance devant les autres	Je parle devant un grand groupe ou une classe entière.				2			
96	cpts reliés à la tâche	performance devant les autres	J'admetts que je ne suis pas capable de répondre à une question.	5						

145

132/180
73%

No	Dimension générale	Dimension spécifique	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas		
3	cpts reliés à la tâche	qualité d'un travail	Je présentes des travaux propres et lisibles.			3				15/20	75%
7	cpts reliés à la tâche	qualité d'un travail	Je reviens sur un travail pour voir s'il n'y a pas d'erreurs.			3					
11	cpts reliés à la tâche	qualité d'un travail	J'utilise les remarques du professeur pour améliorer mon prochain travail.		4						
15	cpts reliés à la tâche	qualité d'un travail	J'accepte la note et les commentaires du professeur lors de la correction d'un travail.	5							
1	cpts reliés à la tâche	suivre les directives	Je suis les directives d'un examen.	5						18/25	72%
5	cpts reliés à la tâche	suivre les directives	J'obéis aux demandes du professeur.	5							
9	cpts reliés à la tâche	suivre les directives	Je termine les travaux dans les délais fixés.		4						
13	cpts reliés à la tâche	suivre les directives	Je suis les directives écrites.		4						
19	cpts reliés à la tâche	travail individuel	J'occupe bien mon temps en attendant l'aide du professeur.	5						17/20	85%
23	cpts reliés à la tâche	travail individuel	Je tente de résoudre moi-même un problème au sujet d'un travail scolaire avant de demander de l'aide.	5							
27	cpts reliés à la tâche	travail individuel	Je continue de travailler sur une tâche difficile jusqu'à ce qu'elle soit terminée.				2				
31	cpts reliés à la tâche	travail individuel	Je trouve une façon acceptable d'occuper mon temps libre quand le travail est terminé.	5							
18	cpts reliés à l'environnement	mouvements dans l'environnement	Je circule calmement dans les corridors.		4					13/15	87%
22	cpts reliés à l'environnement	mouvements dans l'environnement	J'entre dans la classe et je prends place tout en ne dérangeant ni les gens ni les choses.	5							
26	cpts reliés à l'environnement	mouvements dans l'environnement	Je suis les règles de sécurité lorsque je suis à l'école.		4						
71	cpts reliés à l'environnement	soins porté à l'environnement	Je mets les déchets dans une poubelle, quand je suis dans la classe, dans les corridors ou à l'extérieur.	5							
75	cpts reliés à l'environnement	soins porté à l'environnement	Je nettoie après avoir répandu ou sali quelque chose.		4					13/15	87%
79	cpts reliés à l'environnement	soins porté à l'environnement	Je fais attention à l'équipement et au matériel scolaire dans la classe, au gymnase ou au vestiaire.		4						

No	Dimension générale	Dimension spécifique	À l'école,...	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas		
89	cpts reliés à soi-même	acceptation des conséquences	Je m'excuse quand mes actions ont insulté une autre personne.		4						
93	cpts reliés à soi-même	acceptation des conséquences	J'accepte les conséquences méritées d'une mauvaise action.	5						14/15	
97	cpts reliés à soi-même	acceptation des conséquences	Je signale au professeur que quelque chose est brisé.	5						93%	
53	cpts reliés à soi-même	attitudes positives envers soi-même	J'exprime mes humeurs et mes sentiments d'une manière positive.	5							
57	cpts reliés à soi-même	attitudes positives envers soi-même	Je suis propre et soigné.			3				18/20	
61	cpts reliés à soi-même	attitudes positives envers soi-même	Je reconnais mes qualités lorsqu'on m'interroge à ce sujet.	5						90%	
65	cpts reliés à soi-même	attitudes positives envers soi-même	J'entreprends une nouvelle tâche d'une manière positive, ouverte et confiante.	5							
37	cpts reliés à soi-même	cpts éthiques	J'évite de faire quelque chose de mal si je suis encouragé par un autre à le faire.	5							
41	cpts reliés à soi-même	cpts éthiques	J'évite de tricher.			3				13/15	
45	cpts reliés à soi-même	cpts éthiques	Je pense aux conséquences d'une mauvaise action.	5						87%	
49	cpts reliés à soi-même	cpts éthiques	Je réponds quand je suis interrogé au sujet d'une action nuisible.						x		
55	cpts reliés à soi-même	cpts responsables	Je vais à mes cours régulièrement.	5							
59	cpts reliés à soi-même	cpts responsables	J'apporte le matériel nécessaire à mes cours.	5						20/20	
63	cpts reliés à soi-même	cpts responsables	Je prends soin du matériel, des choses qui m'appartiennent.	5						100%	
67	cpts reliés à soi-même	cpts responsables	J'arrive à temps à mes cours.	5							

Annexe C

Résultats et analyse du *Questionnaire des éléments motivationnels de la réussite* traduit
et adapté par Boulanger (2004) à partir de la version anglaise élaborée par Nicholls
(1992)

Les dimensions de la réussite par rapport à lui-même.

No	Dimensions	Lorsque je joue de la musique, je sens que je réussis très bien quand...	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord	
1	orientation face à la tâche	Je peux pratiquer intensément.				4		32/40 80%
2	orientation face à la tâche	Je travaille vraiment dure.				4		
3	orientation face à la tâche	J'apprends de nouvelles habiletés en travaillant fort.				4		
4	orientation face à la tâche	Quelque chose que j'apprends me fait pratiquer plus.			3			
5	orientation face à la tâche	Je trouve un truc m'aidant à exécuter un nouveau geste.				4		
6	orientation face à la tâche	Quelque chose que j'ai apprise sonne vraiment bien.				4		
7	orientation face à la tâche	Je fais quelque chose que je ne pouvais pas faire avant.					5	
8	orientation face à la tâche	Je fais vraiment de mon mieux.				4		
9	orientation face à soi-même	Les autres ne peuvent pas aussi bien faire que moi.			3			21/30 70%
10	orientation face à soi-même	Je joue mieux que mes amis.			3			
11	orientation face à soi-même	Je suis plus habile que les autres personnes.			3			
12	orientation face à soi-même	D'autres manquent, mais pas moi.				4		
13	orientation face à soi-même	Je suis le seul qui peut réussir ce que je fais.				4		
14	orientation face à soi-même	Je suis le meilleur.				4		
15	Coopération	Mes amis et moi nous nous aidons chacun à faire de notre mieux.					5	9/10
16	Coopération	Mes amis et moi nous nous aidons à nous améliorer.				4		90%
17	travail facile	Je ne peux pas rater.				4		10/15 67%
18	travail facile	Je n'ai pas à essayer.			3			
19	travail facile	Je n'ai rien à faire de difficile.			3			

Les dimensions de la réussite par rapport aux autres.

No	Dimensions	Lorsqu'ils jouent de la musique, les gens réussissent si...	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord	
20	Motivation et effort	Ils aiment s'améliorer.				4		
21	Motivation et effort	Ils font toujours de leur mieux.				4		
22	Motivation et effort	Ils travaillent vraiment fort.					5	28/35
23	Motivation et effort	Ils aiment pratiquer				4		80%
24	Motivation et effort	Ils aident les autres à apprendre.				4		
25	Motivation et effort	Ils aiment apprendre de nouvelles habiletés.				4		
26	Motivation et effort	Ils essaient des choses qu'ils pensent qu'ils ne peuvent faire.			3			
27	Tromperie	Ils savent comment se montrer meilleurs qu'ils en ont l'air.			3			60%
28	Habileté	Ils savent jouer sous pression, lors de concert.					5	
29	Habileté	Ils sont de meilleurs techniciens que les autres.		2				18/25
30	Habileté	Ils essaient toujours d'être meilleurs que les autres.			3			72%
31	Habileté	Ils sont nés naturellement avec un talent de musicien.					5	
32	Facteurs externes	Ils ont le bon équipement.				4		
33	Facteurs externes	Ils sont juste chanceux.		2				9/15
34	Facteurs externes	Leurs entraîneurs pensent qu'ils sont capables de bien faire.			3			60%

No	Dimensions	Sa satisfaction à jouer de la musique	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord	
35	Satisfaction/amusement	Je trouve habituellement intéressant de jouer de la musique.					5	
36	Satisfaction/amusement	J'ai habituellement du plaisir à jouer de la musique.					5	
37	Satisfaction/amusement	Je me sens habituellement engagé lorsque je joue de la musique.				4		24/25
38	Satisfaction/amusement	J'aime habituellement jouer de la musique					5	96%
39	Satisfaction/amusement	Je trouve habituellement que le temps passe vite lorsque je joue de la musique.					5	
40	ennui	Quand je joue de la musique, je m'ennuie habituellement.	5					
41	ennui	Quand je joue de la musique, j'ai hâte que ça se termine.	5					13/15
42	ennui	En musique, je rêve souvent au lieu de penser à ce que je fais.			3			87%

Annexe D

Entrevue dirigée basée sur le *LAWSEQ Pupil Questionnaire* de Lawrence (1981)

(QUESTION 1) : « EST-CE QUE TU PENSES QUE TES PARENTS AIMENT HABITUELLEMENT ENTENDRE PARLER DE TES IDÉES? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Peux-tu parler de n'importe quel sujet avec tes parents?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais! Y sont intéressés.

(QUESTION) : « Quel est le sujet dont tu parles le plus? La musique? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais. »

(QUESTION 2) : « EST-CE QUE TU TE SENS SOUVENT SEUL À L'ÉCOLE?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, j'ai des amis. »

(QUESTION) : « Est-ce les mêmes amis que tu as à l'école qu'à l'extérieur? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ben non! »

(QUESTION) : « ... donc tes amis du Séminaire, tu les vois au séminaire et tes amis du quartier, tu les côtoies chez toi? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais. Pis la fin de semaine, je m'en vais. »

(QUESTION) : « Est-ce que l'ami qui joue de la musique avec toi est un élève du séminaire? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION 3) : « EST-CE QUE LES AUTRES ONT SOUVENT DES QUERELLES AVEC TOI? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. On se taquine seulement, mais c'est jamais des grosses querelles. »

(QUESTION 4) : « EST-CE QUE TU AIMES LES JEUX D'ÉQUIPE?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je ne sais pas, ça dépend de l'activité. »

(QUESTION) : « Avec tes amis, t'arrive-t-il d'effectuer des travaux d'équipe en classe? Est-ce que tu aimes ça? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, j'aime ça. On est en équipe. On n'est pas individuel... On s'entraide. »

(QUESTION 5) : « EST-CE QUE TU PENSES QUE LES AUTRES DISENT DE MAUVAISES CHOSES À TON SUJET? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION) : « Non, je ne sais pas s'ils disent des mauvaises choses à mon sujet. »

(QUESTION 6) : « QUAND TU AS À DIRE DES CHOSES DEVANT TON ENSEIGNANT, EST-CE QUE TU TE SENS HABITUELLEMENT GÊNÉ? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION) : « Est-ce que cela t'arrive de prendre la parole en classe? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ben là, souvent je lève la main et les autres posent la même question. Mais je pose moins des questions en classe. »

(QUESTION 7) : « EST-CE QUE TU AIMES ÉCRIRE DES HISTOIRES OU FAIRE D'AUTRES ÉCRITURES CRÉATIVES? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, en arts plastiques. »

(QUESTION) : « Du dessin, tu en fais plusieurs fois par semaine? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, y a des semaines que j'en fais pas pantoute, pis d'autres semaines, je peux en faire plusieurs. Ça dépend des fois. »

(QUESTION 8) : « ES-TU SOUVENT TRISTE PARCE QUE TU N'AS PERSONNE AVEC QUI JOUER À L'ÉCOLE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION 9) : « PRÉFÈRES-TU LES MATHÉMATIQUES AUX FRANÇAIS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je préfère le français. »

(QUESTION) : « Est-ce à cause de l'enseignant? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, un peu. En mathématiques, je ne suis pas très à l'aise... En français, on a plus de travail d'équipe. En mathématiques, le prof y parle, parle, pis y parle. »

(QUESTION 10) : « EST-CE QU'IL Y A BEAUCOUP DE CHOSES QUE TU AIMERAIS CHANGER DE TOI? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, quelques petites choses. J'aurais aimé ça être meilleur en math. »

(QUESTION) : « Est-ce que pour toi les mathématiques c'est important? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, ça va peut-être plus important plus tard, mais pas là. »

(QUESTION 11) : « QUAND TU AS À DIRE DES CHOSES EN FACE D'AUTRES ÉLÈVES, EST-CE QUE TU TE SENS HABITUELLEMENT BÊTE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. Des fois, ça dérange pas parce que je lâche une connerie pis on va rire. On en lâche tout le temps. »

(QUESTION 12) : « EST-CE QUE TU TROUVES ÇA DIFFICILE DE DESSINER OU DE JOUER DE LA MUSIQUE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, mais ça dépend des morceaux. »

(QUESTION) : « Pour te valoriser, est-ce que tu aimes être évalué sur ce que tu fais? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, je n'aime pas ça être évalué. »

(QUESTION) : « Puis en arts plastiques, quand tu remets un de tes dessins, est-ce que tu aimes ça être évalué? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non des fois elle va me critiquer. Des fois quand je fais un dessin pis je force pas, elle va dire AH! C'est beau! Pour d'autres fois, quand je me force, elle va critiquer pis dire que c'est pas beau. »

(QUESTION) : « En jouant de la musique, t'es-ce déjà arrivé de te faire évaluer? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, pas vraiment. Y a des fois, ma sœur qui me dit que c'est pas beau. »

(QUESTION) : « Est-ce que ça te gêne de jouer de la musique devant d'autres personnes? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je ne sais pas, ça dépend du nombre de personnes. »

(QUESTION 13) : « QUAND TU AS À DIRE QUELQUE CHOSE À TON ENSEIGNANT, EST-CE QUE TU TE SENS HABITUELLEMENT BÊTE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je ne sais pas. Ça dépend des fois. »

(QUESTION) : « Y a-t-il une fois dont tu te rappelles? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouin, qu'est-ce que j'aime pas c'est quand y a un prof qui me pose une question pis que là moi je réponds pis j'ai pas la bonne réponse, pis la le monde part à rire. C'est ça qu'y arrive avec beaucoup de monde. »

(QUESTION) : « Est-ce que ça arrive en français? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. En français, je ne me sens pas vraiment bête parce que le monde n'est pas super bon. »

(QUESTION) : « Puis quand l'enseignant te pose une question et que tu lui réponds bien, tu es content? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouin, souvent. Je lève ma main pour répondre pis là je me dis : « Ah! Ben, je pense que je n'ai pas la bonne réponse. ». Pis à ce moment là, j'aime mieux pas essayer, pis la j'ai la bonne réponse ... Des fois, je suis certain de moi pis la j'ai la mauvaise réponse. C'est ça qui arrive. »

(QUESTION) : « Est-ce que c'est important pour toi d'avoir beaucoup d'amis? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Est-ce que t'as besoin d'avoir beaucoup d'amis autour de toi? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « J'aime mieux avoir 3-4 bons amis que d'avoir une dizaine d'amis. »

(QUESTION) : « À l'école, est-ce que tu as des amis importants? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, c'est ceux de la fin de semaine (dans son quartier). »

(QUESTION) : « Est-ce que tu téléphones à tes amis de l'école des fois? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, pas vraiment parce que je les vois cinq jours sur sept. »

(QUESTION) : « Durant l'heure du dîner, est-ce que tu manges à l'école? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Donc, tu fais des activités le midi? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, on mange pis on parle. »

(QUESTION 14) : « EST-CE QUE TU CHANGES SOUVENT D'AMIS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. Ça dépend si je change d'école. »

(QUESTION) : « Est-ce que tu penses que tu vas terminer ton secondaire au séminaire. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, sûrement. J'aimerais ça aller au DLS pour mes amis. »

(QUESTION) : « Est-ce que tu as déjà demandé à tes parents pour aller au DLS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, mais y ont pas voulu parce qu'ils disent qu'au séminaire y a plus d'aide. »

(QUESTION) : « Puis, est-ce que tu sens qu'il y a plus d'aide? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, pas vraiment. »

(QUESTION 15) : « EST-CE QUE TU TE SENS PARFOIS BÊTE LORSQUE TU PARLES À TES PARENTS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. Je suis à l'aise avec mes parents y vont pas me critiquer. »

(QUESTION) : « Te sens-tu plus à l'aise avec tes parents qu'avec tes enseignants? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Te sens-tu plus à l'aise avec tes parents qu'avec tes amis? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION 16) : « EST-CE QUE LES PERSONNES PENSENT QUE TU CONTES SOUVENT DES MENSONGES? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je ne sais pas, des fois oui et des fois non. Des fois, je peux m'échapper de temps en temps. »

Annexe E

Entrevue dirigée basée sur le *Questionnaire visant le développement métacognitif du*
participant de Côté (1998) partie I

PARTIE I

(QUESTION 1) : « DANS CE QUE JE VAIS T'APPRENDRE (À JOUER UNE TUNE), EST-CE QUE TU AS BIEN COMPRIS L'APPRENTISSAGE QUE TU AS À RÉALISER? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION 2) : « PEUX-TU DIRE EN TES MOTS CE QUE TU VAS APPRENDRE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Une *tune*... Bro Hymn. »

(QUESTION 3) : « ES-TU INTÉRESSÉ À FAIRE CET APPRENTISSAGE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, parce que j'aime la *tune*.. »

(QUESTION) : « Qu'est-ce qui t'intéresse le plus dans cet apprentissage? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Voir comment...ça sera (ça se passera). »

(QUESTION 4) : « PENSES-TU POUVOIR RÉUSSIR À RÉALISER CE QUE TU VAS FAIRE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, je suis confiant. »

(QUESTION 5) : « PENSES-TU POSSÉDER LES COMPÉTENCES POUR RÉALISER CET APPRENTISSAGE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Es-tu certain? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, un petit peu... j'ai pas un beat assez vite. »

(QUESTION 6) : « EST-CE IMPORTANT POUR TOI DE RÉALISER CET APPRENTISSAGE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pas important, important, ... mais intéressant. »

(QUESTION 7) : « PEUX-TU EXPRIMER TES RAISONS ET TES MOTIFS DE LE RÉALISER? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pour aimer la *tune* pis bien la jouer. »

(QUESTION) : « Est-ce la première fois que tu fais une *tune* au complet? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Avec mes amis ça m'est déjà arrivé. »

(QUESTION) : « Est-ce que tu penses que c'est la *tune* que tu maîtrises le mieux dans celle que tu joues? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais. »

Annexe F

Entrevue dirigée basée sur le *Questionnaire visant le développement métacognitif du*
participant de Côté (1998) partie III

PARTIE III

(QUESTION 1) : « QU'EST-CE QUE TU PENSES DE TA PERFORMANCE JUSQU'À MAINTENANT? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pas pire, je me débrouille bien. »

(QUESTION) : « Y a-t-il encore de la place à amélioration? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, encore. »

(QUESTION 2) : « EST-CE QUE TU ES SATISFAIT EN CE MOMENT DE LA FAÇON DONT TU JOUES? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION 3) : « SUR QUELS ARGUMENTS TE FONDES-TU POUR JUSTIFIER L'ÉVALUATION DE TA PERFORMANCE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Le feeling. »

(QUESTION) : « Sentais-tu que plus on jouait, plus ton rythme et ton *beat* s'amélioreraient? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais. La première fois j'avais de la misère un petit peu, mais plus que j'essayais mieux c'était. »

(QUESTION 4) : « EN QUOI EST-IL IMPORTANT DE MANIFESTER TON APPRENTISSAGE DE CETTE FAÇON-LÀ? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Moyennement. »

(QUESTION 5) : « EST-CE QUE TU TE SENS LIBRE DANS TA FAÇON DE JOUER? EST-CE QUE TU AS ADAPTÉ LA CHANSON COMME TU LE VOULAIS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, je me sens libre. »

(QUESTION 6) : « COMMENT PRÉVOIS-TU POURSUIVRE TON APPRENTISSAGE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Avec de la confiance. »

(QUESTION) : « Puis le fait d'aller jouer avec d'autres, comment penses-tu que ça va se passer? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Bien. »

Annexe G

Entrevue dirigée basée sur le *Flow State Scale* de Jackson et Marsh (1996)

(QUESTION 1) : « POUR MOI, C'ÉTAIT UN DÉFI, MAIS JE CROYAIS QUE MES HABILITÉS ME PERMETTRAIENT DE RÉUSSIR LE DÉFI? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, fortement en accord. (5) »

(QUESTION 2) : « JE FAISAIS LES MOUVEMENTS CORRECTEMENT SANS AVOIR À PENSER À CE QUE JE FAISAIS AU MOMENT DE LE FAIRE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En désaccord, faut tout le temps qu'on pense à ce qu'on fait, on peut pas être pas concentré. (2) »

(QUESTION 3) : « JE SAVAIS CLAIREMENT CE QUE JE VOULAIS FAIRE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, en désaccord. (2) »

(QUESTION 4) : « C'ÉTAIT VRAIMENT CLAIR POUR MOI QUE JE FAISAIS DES CHOSES COMME IL LE FAUT. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ça dépendait des fois. (3) »

(QUESTION 5) : « MON ATTENTION ÉTAIT FOCALISÉE ENTIÈREMENT SUR CE QUE JE FAISAIS. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Entre les deux. (3) »

(QUESTION 6) : « JE ME SENTAIS EN TOTAL CONTRÔLE DE CE QUE JE FAISAIS. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ça dépend des *shots*. Comme la trois. (3) »

(QUESTION) : « Puis au moment, de la troisième prise? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je le sais pas ce qu'il m'a pris. »

(QUESTION) : « Je vais cocher fortement en accord? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, c'était vraiment bizarre. (5) »

(Reprise des questions par rapport à la troisième prise de la chanson)

(QUESTION 4) : « C'ÉTAIT VRAIMENT CLAIR POUR MOI QUE JE FAISAIS DES CHOSES COMME IL LE FAUT. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En accord. (4) »

(QUESTION 5) : « MON ATTENTION ÉTAIT FOCALISÉE ENTIÈREMENT SUR CE QUE JE FAISAIS. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. (5) »

(QUESTION 7) : « (Toujours en rapport avec la troisième prise) PENDANT QUE JE JOUAIS, CE QUE LES AUTRES POUVAIENT PENSER NE ME DÉRANGEAIT PAS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « C'est pas pour te faire de la peine, mais je me foutais de tout. (5) »

(QUESTION 8) : « MA PERCEPTION DU TEMPS ME SEMBLAIT DIFFÉRENTE QUANT JE JOUAIS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, en désaccord. (2) »

(QUESTION 9) : « J'AI VRAIMENT AIMÉ L'EXPÉRIENCE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. (5) »

(QUESTION 10) : « MES HABILITÉS ÉTAIENT À LA HAUTEUR DE LA SITUATION. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En accord. (4) »

(QUESTION 11) : « LES CHOSES SEMBLAIENT ARRIVÉES AUTOMATIQUEMENT. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En accord. (4) »

(QUESTION 12) : « J'AVAIS UN FORT SENTIMENT DE CE QUE JE VOULAIS FAIRE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En accord. (4) »

(QUESTION 13) : « J'ÉTAIS CONSCIENT (pour la *tune* trois) À QUEL POINT JE JOUAIS BIEN. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. (5) »

(QUESTION 14) : « ÇA NE ME DEMANDAIT PAS D'EFFORT DE GARDER MON ESPRIT SUR CE QUE JE FAISAIS. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En désaccord, fallait toujours être concentré sur ce que je faisais. (4) »

(QUESTION 15) : « JE ME SENTAIS COMME SI JE POUVAIS CONTRÔLER CE QUE JE FAISAIS. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En désaccord. (2) »

(QUESTION 16) : « JE N'ÉTAIS PAS PRÉOCCUPÉ SUR MA PERFORMANCE DURANT L'ÉVÉNEMENT. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je ne comprends pas. »

(QUESTION) : « Est-ce que la performance que tu avais à donner te stressait? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je dirais au milieu. (3) »

(QUESTION) : « Pourquoi? Voulais-tu avoir du plaisir et te faire...? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, je voulais bien faire pis me faire du fun également. »

(QUESTION 17) : « LE TEMPS SEMBLAIT PASSER DIFFÉREMMENT QUE LA NORMALE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, ça se passait comme quand je joue du *drum*. (2) »

(QUESTION 18) : « J'AI AIMÉ LE FEELING DE MA PERFORMANCE ET J'AIMERAIS REVIVRE ÇA ENCORE (pour la *tune* 3). »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Fortement en accord. (5) »

(QUESTION 19) : « JE SENTAIS QUE J'ÉTAIS ASSEZ COMPÉTENT POUR RENCONTRER LES EXIGENCES DE LA SITUATION. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. (4) »

(QUESTION 20) : COUPÉ

(QUESTION 21) : « JE SAVAIS CE QUE JE VOULAIS ACCOMPLIR EN ARRIVANT. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, je voulais arriver à une performance qui était digne de la trois. (5) »

(QUESTION 22) : « J'AVAIS UNE BONNE IDÉE (PENDANT QUE JE JOUAIS) DE LA PERFORMANCE QUE JE FAISAIS. (J'ÉTAIS CAPABLE DE M'AUTO-ÉVALUER) ?

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. (4) »

(QUESTION) : « Si nous ne t'avions pas donné de jugement pour la troisième prise, est-ce que tu aurais su que c'était ta meilleure ? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, ben ça dépend des fois, ça dépend des bouts de la *tune*. »

(QUESTION 23) : « J'ÉTAIS CONCENTRÉ TOTALEMENT. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui (très rapide). (5) »

(QUESTION 24) : « J'AVAIS UN SENTIMENT DE CONTRÔLE TOTAL. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, en accord. (4) »

(QUESTION 25) : « JE N'ÉTAIS PAS PRÉOCCUPÉ PAR CE QUE JE REPRÉSENTAIS, PAR MON APPARENCE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « En accord. (4) »

(QUESTION 26) : « JE SENTAIS LORSQUE JE JOUAIS QUE LE TEMPS ÉTAIT COMME ARRÊTÉ. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. C'est un petit peu bizarre comme question. (2) »

(CHERCHEUR) : « Oui, c'est l'aspect temporel. ... Admettons que lorsque tu joues du *drum*, ton heure va peut-être passer plus vite que si tu regardais la TV. C'est ce que ça veut dire. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais, Ouais. »

(QUESTION) : « Donc, tu sens que le temps a passé plus vite ? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ben, ç'a passé vite comme quand je joue chez moi. »

(QUESTION) : « Donc quand tu joues de la musique tu sens que le temps passe plus vite. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION 27) : « L'EXPÉRIENCE ME FAIT SENTIR SUPER BIEN. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, en accord. (4) »

(QUESTION 28) : « LE DÉFI ET MES HABILITÉS ÉTAIENT DE NIVEAU ÉGAL. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Un peu (3). »

(QUESTION 29) : « JE FAISAIS LES CHOSES SPONTANÉMENT ET AUTOMATIQUEMENT SANS AVOIR À PENSER. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Un peu. (3) » (Plus tôt, il disait que ça demandait toujours de la concentration).

(QUESTION 30) : « MES BUTS ÉTAIENT CLAIREMENT DÉFINIS. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. (4) » (En lien avec la performance de la troisième prise)

(QUESTION 31) : COUPÉ

(QUESTION 32) : « J'ÉTAIS COMPLÈTEMENT CONCENTRÉ SUR LA TÂCHE QUE J'AVAIS À FAIRE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. (4) »

(QUESTION 33) : COUPÉ

(QUESTION 34) : « JE N'ÉTAIS PAS PRÉOCCUPÉ PAR CE QUE LES AUTRES POUVAIENT PENSER DE MOI. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. (4) »

(QUESTION 35) : « DES FOIS, J'AVAIS L'IMPRESSION QUE LES CHOSES ARRIVAIENT COMME AU RALENTI. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non... c'est stupide. (2) »

(QUESTION 36) : « J'AI TROUVÉ L'EXPÉRIENCE EXTRÊMEMENT SATISFAISANTE OU VALORISANTE. »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. (5) »

Annexe H

Entrevue semidirigée no 1

(QUESTION 1) : « LA PREMIÈRE FOIS QUE NOUS AVONS JOUÉ EN GROUPE, LA VEILLE, COMMENT TE SENTAIS-TU EN PENSANT AU MOMENT OÙ T'ALLAIS JOUER? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Un peu inquiet. J'étais nerveux un peu de ce que les autres pouvait penser... Mais ça s'est bien passé. »

(QUESTION 2) : « ET COMMENT TE SENTAIS-TU QUAND T'ES ENTRÉ DANS LA SALLE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « J'étais surpris de la salle. C'était vraiment petit. »

(QUESTION) : « Puis par rapport à tes débuts avec le *band*, étais-tu encore plus nerveux? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION) : « Est-ce que tu te sentais mieux que la veille? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION 3) : « EST-CE QUE TU AVAIS DES CRAINTES DE NE PAS AVOIR DE PLAISIR AUJOURD'HUI? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, c'est jusqu'aujourd'hui ça me tentait pas (C'était un jeudi et le lendemain le vendredi c'était une journée pédagogique. Nous avions convenu que les veilles de congé c'était vacances). Mais je me suis fait du fun pareil. Mais ça gâche un petit peu. »

(QUESTION 4) : « LA PREMIÈRE FOIS QU'ON A JOUÉ, ÉTAIS-TU CONFIANT? EST-CE QUE TU PENSAS QU'ON RÉUSSIRAIT LA CHANSON? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui. »

(QUESTION) : « Et aujourd'hui, est-ce que tu te sentais plus confiant? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ben là, je l'ai mieux jouée. »

(QUESTION) : « Aujourd'hui avant de commencer, est-ce que tu te sentais plus confiant que la première fois? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, la même affaire. »

(QUESTION 5) : « LA SEMAINE PASSÉE ET CETTE SEMAINE, QUELLES ÉTAIENT TES ATTENTES? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je m'attendais que les autres soient ... pas extraordinaires, mais soient bons mais juste à peu près à mon niveau. Pis c'toute correct, y a juste la *bass* qui est à un plus haut niveau. »

(QUESTION 6) : « T'AVAIS SÛREMENT COMME ATTENTE D'AVOIR DU PLAISIR ÉGALEMENT? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais, c'est sûr. »

(QUESTION 7) : « DANS LES DEUX PRATIQUES, QUELS MOMENTS AS-TU PRÉFÉRÉS D'AVANTAGE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Dans la première pratique, je dirais... le bout où on a improvisé. »

(QUESTION 8) : « Y A-T-IL UN MOMENT LORSQUE TU AS JOUÉ AUJOURD'HUI OU LA DERNIÈRE FOIS OÙ TU TE SENTAIS VRAIMENT CONCENTRÉ ET IMPLIQUÉ? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION) : « Même avec L-J? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais, c'est comme une petite parenthèse. »

(QUESTION 9) : « AS-TU DES REMARQUES À FAIRE À PROPOS DE LA PRATIQUE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non, à date c'est Ok, à part un meilleur son de la guitare... parce que ça c'est incroyable... La *bass* est bonne »

(QUESTION 10) : « LE FAIT QU'ON SOIT LÀ, LES 4 À SE PARLER POUR ESSAYER DE METTRE LES CHOSSES AU CLAIR C'EST ... ? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « C'est parfait. »

(QUESTION 11) : « NOMME-MOI AU MOINS DEUX CHOSSES QUE TU AS AIMÉES AUJOURD'HUI OU LA DERNIÈRE FOIS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Le *jam* avec L-J pis aussi quand on a pratiqué Smell like Teen spirit même si je ne l'avais pas tant, mais ce n'est pas grave. »

(QUESTION) : « Est-ce que tu sens que tu apprends de nouvelles choses en pratiquant avec un groupe comme on le fait? Est-ce que tu sens que tu apprends à travailler en équipe? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouais, j'avais déjà pratiqué, mais on était pas autant... On était trois au lieu de quatre. »

(QUESTION) : « Étiez-vous assez pour faire une chanson? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION 12) : « ADMETTONS QUE CE SERAIT TOI LE LEADER, PARCE QU'EN CE MOMENT C'EST L-J, Y A-T-IL DES CHOSES QUE TU AIMERAIS CORRIGER, QUE TU OSERAI PLUS DIRE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Non. »

(QUESTION 13) : « SUR DIX, SIX ÉTANT LA NOTE DE PASSAGE, LA PREMIÈRE SÉANCE QUE NOUAVS FAITE COMMENT L'ÉVALUES-TU? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Sept. »

(QUESTION) : « Et aujourd'hui? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Huit. »

(QUESTION) : « Ah!! Tu as préféré? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Oui, il me semble qu'on était mieux avec la voix. »

(QUESTION) : « C'était plus complet? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « On était mieux organisé. »

(QUESTION 14) : « AUJOURD'HUI QU'EST-CE QUE TU PENSES QUE TU AS APPRIS? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « De bien tenir les baguettes. (Rire, il les a échappé au début en pratiquant) »

(QUESTION) : « Et plus personnellement? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « D'être concentré. »

Annexe I

Entrevue semidirigée no 2

(QUESTION 1) : « COMMENT TE SENTAIS-TU HIER SOIR? ÇA TE DÉRANGEAIS DE SAVOIR QUE... »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Pas pantoute. »

(QUESTION 2) : « ÉTAIS- TU CONTENT? AVAIS-TU HÂTE DE VOIR... »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Ouin, ouin, un peu. »

(QUESTION 3) : « ET AUJOURD'HUI, ÉTAIS-TU PLUS NERVEUX QU'HIER? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Un petit peu plus, mais... c'était pas pantoute comment je m'imaginais. »

(QUESTION 4) : « QUELLES ÉTAIENT TES ATTENTES? COMMENT QUE... »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « J'essayais de ne pas y penser. »

(QUESTION 5) : « AVAIS-TU DES ATTENTES COMME ...? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Je voulais bien réussir la *tune*...Pis je pense que ça là été réussi. »

(QUESTION 6) : « LES DEUX MOMENTS QUE TU AS PRÉFÉRÉS? SI TU EN AS PLUS T'EN MIEUX? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Quand je jouais les deux *tunes* (elles n'étaient pas au programme) plus bro hymn (la troisième). Pis le fait de démonter pis de ramener ça ici pis de redémonter, je sais pas...c'est la première fois que je vivais ça, c'était le fun (comme si le côté professionnel lui plaisait, le protocole). »

(QUESTION 7) : « DEUX MOMENTS QUE TU AS MOINS AIMÉS, PEUT-ÊTRE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Une fois, j'ai échappé une baguette, j'ai moins aimé ça. Pis des fois je me trompais. Ça fait que ça j'aimais moins ça. »

(QUESTION 8) : « QU'EST-CE QUE T'AS APPRIS AUJORD'HUI? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « À bien travailler. »

(QUESTION 9) : « ET CE QUE TU RETIENS DE TA SOIRÉE? »

(RÉPONSE DU PARTICIPANT) : « Qu'il y a toujours place à amélioration. »

Annexe J

Questionnaire sur les changements d'attitude observés chez le participant par les parents

1. J'aimerais que vous me fassiez un court bilan (quelque chose d'assez générale) sur la situation scolaire du participant avant qu'il commence avec moi (de septembre à décembre 2001). À savoir comment allaient ses résultats en mathématiques, français, anglais, géographie, histoire, arts... Et comment se comportait-il dans ses cours (son intérêt pour le cours et sa relation avec son professeur.

Les résultats scolaires du participant étaient très faibles dans toutes les matières sauf en arts plastiques. Les relations avec ses enseignants étaient à l'image de son intérêt pour les matières enseignées, c'est-à-dire aucun. Il avait une attitude calme et respectueuse, mais souvent teintée d'« absence ».

2. La deuxième question concerne les changements d'attitudes (intérêts, comportements...) observés après ou au cours de l'intervention. Dans un premier temps, il y a les changements d'attitudes que vous avez observés chez le participant. Dans un deuxième temps, il y a (s'il y a lieu) les changements d'attitudes du père en rapport avec la vie du participant. Par exemple, Le père du participant après l'intervention pourrait avoir changé d'attitude envers les goûts musicaux du participant. Et finalement, dans un troisième temps, les changements d'attitudes de la mère en rapport avec la vie du participant. Afin de vous aider dans votre réflexion, j'ai débuté des phrases par thématique. Ce ne sont que des aides, libre à vous de vous en servir.

a) Changements d'attitudes observés chez le participant

- Chez le participant, nous avons remarqué des changements d'attitudes envers l'école quand...
Nous n'avons pas remarqué de changements significatifs.
- Chez le participant, nous avons remarqué des changements d'attitudes envers ses professeurs quand...
Nous n'avons pas remarqué de changements envers ses professeurs car il n'avait pas de contact et n'en a pas créé de nouveaux.
- Chez le participant, nous avons remarqué des changements d'attitudes envers son intérêt pour la musique quand...
Il a été placé face à l'échéance du démo.
- Chez le participant, nous avons remarqué des changements d'attitudes envers ses amis quand...
Il a maintenant un ami plus près de lui avec qui il partage beaucoup musicalement et cela semble avoir dépassé le contexte musical car il l'invite souvent à coucher chez nous... Chose qu'il ne faisait jamais avant. Donc, il parle beaucoup ensemble.

- Chez le participant, nous avons remarqué dans changements d'attitudes envers son père (en rapport avec son métier, sujet de conversations, etc.) quand...
Parce que son père avait une situation précise « le démo », il pouvait entamer des discussions plus ciblées sur la musique et le fait qu'il en avait déjà jouer (du drum) lui aussi quand il était jeune. Mais c'était très minime.
- Chez le participant, nous avons remarqué dans changements d'attitudes envers sa mère (en rapport avec son métier, sujet de conversations, etc.) quand...
Il répondait un plus longuement à mes questions sur l'évolution dans sa musique. Il m'a même fait entendre des musiques qu'il pensait que j'aimerais et m'en a offert en cadeau.
- Chez le participant, nous avons remarqué dans changements d'attitudes envers sa soeur (intérêt sur ce qu'elle fait, partage du participant avec sa soeur de ce qu'il fait, etc.) quand...
Il semblait plus indépendant encore, mais pour nous le changement a été énorme quand elle a quitté la maison pour étudier à l'extérieur.

b) Changements d'attitudes observés chez le père du participant en rapport avec le participant (Au père d'y répondre).

- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et son milieu scolaire quand...

- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et ses intérêts pour le *drum* quand...

- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et ses amis quand...

- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et sa soeur quand...

- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et sa mère quand...

c) **Changements d'attitudes observés chez la mère du participant en rapport avec le participant (À la mère du participant d'y répondre).**

- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et son milieu scolaire quand...
J'ai essayé de moins me préoccuper et de lui laisser plus d'autonomie. Mais je n'ai vu aucun changement dans le rendement scolaire. Par contre, le participant semblait plus détendu.
- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et ses intérêts pour le drum quand...
J'ai l'impression d'y avoir porté toujours intérêt, mais là j'avais des événements plus spécifiques à valoriser donc, je le signifiais de façon plus concrète.
- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et ses amis quand...
Il a privilégié les amis qui faisaient de la musique avec lui. Donc, il a commencé à jouer avec d'autres personnes de son âge et le drum n'était plus que son trip à lui tout seul.
- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et sa soeur quand...
Je n'ai pas remarqué de changement.
- Chez moi, j'ai remarqué des changements en ce qui a trait au participant et son père quand...
Après qu'ils aient fait leur voyage pour la musique du participant, ils sont devenus vraiment plus complices dans la vie de tous les jours.

3. J'aimerais que vous me fassiez un court bilan sur la situation scolaire du participant pendant et après l'intervention (à partir de janvier 2002). Si vous avez noté des changements au niveau de ses résultats scolaires (mathématiques, français, géographie, histoire, arts, etc.), de son comportement dans ses cours ou encore de son intérêt pour l'école.

Il y a eu un peu de changements dans les résultats scolaires. Il y a eu augmentation des points comme 40 % au lieu de 20 %. Ce qui est énorme, mais qui ne change pas les conséquences... Il a accepté de se faire aider davantage, il semblait plus conscient. Il préfère sa nouvelle école publique que privée, et cela lui convient mieux comme environnement. Il est heureux socialement et moins timide. Il collabore au choix de musique de la radio étudiante, il a trouvé des gens pour jouer avec lui et formé un groupe. Il a un bon comportement avec les profs, mais il a autant de difficultés à performer et à « aimer » l'école. Il étudie régulièrement et de façon autonome, mais pas encore assez pour réussir... Mais il y a vraiment progrès qu'en même. Il est très organisé et régulier dans ses pratiques pour le drum et ceci, sans jamais qu'on lui demande. Il le fait seul, avec discipline et intérêt réel, et il progresse beaucoup. Il nous fait partager beaucoup plus ses goûts, ses trouvailles musicales, nous demande si on trouve qu'il progresse etc. On échange vraiment davantage autant son père que moi (la mère).

Annexe K

Questionnaire sur les changements d'attitude observés par le participant

1. Coche les sensations que tu as ressenties durant ton expérience de démo de *drum* (préparation de ton matériel, interprétation de la chanson au *drum*, partage avec moi et le monteur audio de ton expérience après ta performance) :

	Oui	Non
I. Fierté	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Le démo était une bonne expérience et j'ai bien aimé.</i>		

	Oui	Non
II. Confiance dans mes capacités de jouer du <i>drum</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>J'ai confiance et j'évolue vite (à mon rythme).</i>		

	Oui	Non
III. Nervosité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Un peu</i>		

	Oui	Non
IV. Surprise	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ma surprise est que le résultat est mieux que je pensais.</i>		

	Oui	Non
V. Gêne, timidité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Un peu au début.</i>		

	Oui	Non
VI. Joie	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Beaucoup</i>		

	Oui	Non
VII. Frustration	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	Oui	Non
VIII. Colère	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	Oui	Non
IX. J'ai pensé à ne pas me rendre pour le démo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	Oui	Non
X. J'aurais aimé que mes ou mon ami soit là pour voir ça	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	Oui	Non
XI. J'aurais aimé que mes parents soient là pour voir ça <i>C'est une expérience personnelle pour moi.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	Oui	Non
XII. Déception	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	Oui	Non
XIII. Satisfaction <i>J'étais satisfait, mais maintenant quand je réécoute le démo, je ris un peu de moi vu que je me suis amélioré.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Oui	Non
XIV. Sentiment du devoir accompli <i>C'est un démo bien accompli.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Oui	Non
XV. Concentration intense (j'étais absorbé par l'activité) <i>J'étais concentré pour ne pas me tromper.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Les sensations que tu as vécues durant ton expérience de démo de *drum* (préparation de ton matériel, interprétation de la chanson au *drum*, partage avec moi et le monteur audio de ton expérience après ta performance), tu aimerais les revivre :

Rarement	De temps en temps	Souvent	Tout le temps
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Coche les phrases qui te concernent par leur propos :
Si tu as répondu (oui), développe un peu ta pensée.

	Oui	Non
I. Après le démo, j'ai eu un plus grand plaisir de m'améliorer pour la pratique du <i>drum</i> . <i>Je me suis beaucoup amélioré.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Oui	Non
II. Après le démo, je me suis plus intéressé sur comment pouvait être fait une chanson. <i>Avec mes parents.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Oui	Non
III	Après le démo, je pouvais trouver dans d'autres styles de musiques des choses intéressantes. <i>Avec mes parents.</i>	X	
IV	Après le démo, j'aurais aimé faire partie d'un <i>band</i> . <i>Oui, mais maintenant j'en ai un et on évolue très vite.</i>	X	
V	Après le démo, je me suis davantage intéressé au travail de musicien que mes parents font. <i>Avec mes parents</i>	X	
VI	Après le démo, j'ai eu le désir de monter un <i>band</i> de musique. <i>Oui, mais le projet de band était là depuis longtemps.</i>	X	
VII	Après le démo, j'étais plus confiant en mes moyens lorsque je pratiquais mon <i>drum</i> .		X
VIII	Après le démo, ma vision de la musique était encore plus positive.		X
IX	Après le démo, la vision de moi-même était encore plus positive. <i>J'ai réalisé que je pouvais faire de belles choses.</i>	X	
X	J'avais hâte de présenter le démo à ma famille et mon ami	X	
XI	Lorsque j'ai présenté le démo à ma famille et mon ami, j'étais nerveux.		X

	Oui	Non
XII Lorsque j'ai présenté le démo à ma famille et mon ami, j'étais fier. <i>C'est un beau démo.</i>	X	

	Oui	Non
XIII Après avoir présenté le démo à ma famille et mon ami, ma vision de la musique était encore plus positive.		X

	Oui	Non
XIV Après avoir présenté le démo à ma famille et mon ami, la vision de moi-même était encore plus positive.		X

4. En résumant la démarche que nous avons suivie ensemble, on peut ressortir ces 5 étapes :

- 1- Trouver une activité de loisir qui te plaisait parmi celles-ci apprentissage de chansons à la guitare, jouer à des Chiffres et des lettres, monter une base de données informatiques sur tes groupes de musique préférés;
- 2- Pratique de la chanson Bro Hymn dans ta chambre;
- 3- Pratique de la chanson en *band* à l'université;
- 4- Montage du démo avec le monteur audio;
- 5- Partage de ton expérience avec ta famille et un de tes amis.

Donc, au cours de ces 5 étapes, tu as vécu plusieurs apprentissages. Certains plus importants que d'autres. Voici quelques énoncés concernant des apprentissages que tu aurais pu vivre au cours de ces 5 étapes. Coche la case qui se rapproche le plus de ce que tu ressens.

		Beaucoup	Un peu	Pas du tout
I	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de choisir le ou les champs d'intérêts qui m'intéressent dans la vie.		X	
II	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de me préparer en vue d'un objectif précis (démo).	X		
III	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de me concentrer pour bien réaliser ce que je veux faire.	X		
IV	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de suivre une méthode pour m'aider à réaliser mon ou mes objectifs.		X	

		Beaucoup	Un peu	Pas du tout
V	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de ressentir de nouvelles émotions, de nouvelles sensations (ex : Le sentiment nouveau d'avoir réussi un essai de <i>drum</i> lors du démo.)			X
VI	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de côtoyer des personnes plus âgées que moi.		X	
VII	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de comprendre comment un démo se réalisait.		X	
VIII	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de travailler en équipe.		X	
IX	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de communiquer mes besoins et mes désirs lorsque j'en avais l'occasion		X	
X	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage d'analyser ou de juger mes performances au <i>drum</i> .		X	
XI	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de réfléchir sur ce que je devais mieux faire pour m'améliorer au <i>drum</i> .		X	
XII	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de vouloir me surpasser.	X		
XIII	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de dire ce que je pensais sur les sujets qui m'intéressaient.		X	
XIV	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de reconnaître le plaisir que pouvait me procurer la musique	X		
XV	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de partager mes expériences avec les personnes que je considère importantes à mes yeux.		X	
XVI	Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage d'améliorer certains gestes techniques au <i>drum</i> .		X	

5. Parmi les 16 énoncés suivants, coche le ou les carré (s) qui concernent les apprentissages qui pourraient te servir dans la vie de tous les jours et explique dans quel contexte cela pourrait se produire. Par exemple, si tu coches la case de l'énoncé 2 (se préparer pour un objectif), tu pourrais écrire : « Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... me préparer à une audition pour un *band* de musique ou encore pour me préparer pour un examen à l'école. »

Cases à cocher

- I Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de choisir le ou les champs d'intérêts qui m'intéressent dans la vie.

X

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour...le band pour mieux me préparer.

Cases à
cocher

- II Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de me préparer en vue d'un objectif précis (démon).

☒

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... des productions orales.

- III Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de me concentrer pour bien réaliser ce que je veux faire.

☒

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... des examens.

- IV Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de suivre une méthode pour m'aider à réaliser mon ou mes objectifs.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- V Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de ressentir de nouvelles émotions, de nouvelles sensations (ex : Le sentiment nouveau d'avoir réussi un essai de *drum* lors du démon.)

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- VI Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de côtoyer des personnes plus âgées que moi.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- VII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de travailler en équipe.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- VIII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de communiquer mes besoins et mes désirs lorsque j'en avais l'occasion

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

Cases à
cocher

- IX Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage d'analyser ou de juger mes performances au *drum*.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- X Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de réfléchir sur ce que je devais mieux faire pour m'améliorer au *drum*.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- XI Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de vouloir me surpasser.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- XII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de dire ce que je pensais sur les sujets qui m'intéressaient.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- XIII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de reconnaître le plaisir que pouvait me procurer la musique

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- XIV Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de partager mes expériences avec les personnes que je considère importantes à mes yeux.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

- XV Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage d'améliorer certains gestes techniques au *drum*.

☐

Dans la vie, je pourrais utiliser cette apprentissage pour... _____

6. Parmi les 16 apprentissages suivants, coche ceux dont tu t'es servi depuis la fin de l'intervention. S'il te plaît, décris-moi le contexte s'il y a lieu. Par exemple, si tu coches la case de l'énoncé I (connaître ses intérêts), tu pourrais écrire : « *J'ai su choisir de... aller au cinéma au lieu d'aller au théâtre, hier soir et ce, même si mes amis sont allés au théâtre.* »

Cases à
cocher

- I Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de choisir le ou les champs d'intérêts qui m'intéressent dans la vie.

☒

J'ai su choisir de ... *vouloir monter un band.*

- II Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de me préparer en vue d'un objectif précis (démonstration).

☒

J'ai su me préparer pour ... *des examens quelconques.*

- III Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de me concentrer pour bien réaliser ce que je veux faire.

☒

J'ai su me concentrer pour ... *des spectacles plus tard.*

- IV Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de suivre une méthode pour m'aider à réaliser mon ou mes objectifs.

☒

J'ai su suivre une méthode pour ... *mes pratiques de drum.*

- V Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de ressentir de nouvelles émotions, de nouvelles sensations (ex : Le sentiment nouveau d'avoir réussi un essai de *drum* lors du démonstration.)

☒

J'ai su être conscient d'agréables émotions ou sensations quand ... *j'ai réussi de nouvelles passes en skate.*

- VI Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de côtoyer des personnes plus âgées que moi.

☒

J'ai su parler avec des personnes plus âgées que moi avec une certaine aisance quand... *Mon tuteur venait m'aider dans mes études le mercredi soir.*

- VII NON-APPLICABLE

Cases à
cocher

VIII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de travailler en équipe.

☐

J'ai su travailler en équipe quand... _____

IX Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de communiquer mes besoins et mes désirs lorsque j'en avais l'occasion

☐

J'ai su communiquer mes besoins quand... _____

X Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage d'analyser ou de juger mes performances au *drum*.

☐

J'ai su juger ma performance quand ... _____

XI Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de réfléchir sur ce que je devais mieux faire pour m'améliorer au *drum*.

☐

J'ai su réfléchir pour m'améliorer quand ... _____

XII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de vouloir me surpasser.

☐

J'ai su me surpasser quand ... _____

XIII Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de dire ce que je pensais sur les sujets qui m'intéressaient.

☐

J'ai su exprimer mes opinions quand ... _____

XIV Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de reconnaître le plaisir que pouvait me procurer la musique

☐

J'ai su reconnaître le plaisir que j'avais à jouer de la musique quand ... _____

Cases à
cocher

- XV Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage de partager mes expériences avec les personnes que je considère importantes à mes yeux.

☐

J'ai su partager de nouvelles expériences avec d'autres quand ... _____

- XVI Avec la démarche, j'ai vécu l'apprentissage d'améliorer certains gestes techniques au *drum*.

☒

J'ai su améliorer d'autres gestes techniques au *drum* quand ... mon prof me montrait comment.

7. Où en es-tu rendu avec la musique?
Loin. J'aime plein de style et je connais énormément de groupe.
8. Est-ce que tu joues toujours du *drum*?
Oui.
9. Est-ce que tu suis toujours des cours de *drum*?
Non.
10. Est-ce que tu joues dans un *band*?
Oui.
11. Sinon, est-ce que tu essaies de te monter un *band*?

12. Pour toi, qu'elle est l'importance de la musique dans ta vie?
C'est la chose la plus importante.
13. Est-ce que tu penses que tu vas jouer de la musique pour longtemps?
Oui, aussi longtemps que je vais être capable.

FIN

Annexe L

Questionnaire ouvert : compte rendu du monteur audio

1. Pourrais-tu me faire un compte rendu de ton expérience avec le participant durant le montage de la pièce musicale?

Première des choses, quand j'ai rencontré le participant, j'ai été un peu surpris. Dans ce sens que tu m'avais parlé d'un jeune avec des troubles d'apprentissage donc je m'attendais à voir un petit « bum ». Au lieu de ça, j'ai aperçu un jeune aux caractéristiques habituelles, timide, poli, calme et attentionné. Pour la première rencontre, je voulais expliquer au participant comment se déroulerait les étapes du montage pour qu'il puisse se faire une idée générale du cheminement. Même si le participant est demeuré calme pendant cette rencontre, il m'a paru intéresser à ce que je lui disais en me posant quelques questions.

Pour la deuxième rencontre (celle de l'enregistrement au *drum*), j'ai senti le participant un petit peu nerveux. Nous avons commencé par monter son *drum* dans le studio et à installer les micros. Je lui ai ensuite expliqué la façon qu'on procéderait. Je lui ai dit que c'était important qu'il se sente à l'aise. Que de toute façon, il n'y a pas de stress. Si la prise est plus au moins bonne, nous n'avons qu'à la reprendre. Je lui ai dit que c'était lui le boss, qu'il devait être critique envers lui-même afin de décider de la prise qu'il préférerait. Après les deux premières prises, j'ai senti que le participant commençait à se dégêner. Il posait davantage de questions et, après avoir écouté ses prises, il a donné ses impressions sur ses performances. C'est lors de la troisième prise que le participant a fait sa meilleure performance. C'était important pour moi que le jeune puisse lui-même se faire sa propre opinion sur sa chanson. Donc, lorsqu'il est sorti du studio après cette bonne prise et que j'ai vu par son attitude qu'il semblait fier, mais retenu, je lui ai dit que s'en était une bonne celle-là et il a souri. C'est toujours plaisant de voir un jeune qui est fier de lui et qui semble très heureux de sa performance. Après, nous avons discuté de cette performance et j'ai réellement senti que le participant avait fait SA performance. Je lui ai donc donné quelques trucs en lui mentionnant que son *snare* rentrait bien. Je crois sincèrement que le participant est sorti grandi de son expérience. Chaque fois qu'il parlait de sa dernière prise, il semblait rempli d'émotions. Aussi quand je lui parlais d'éléments techniques, il était tout ouï.

La dernière rencontre servait à faire les voix ainsi que le mixage. C'était une rencontre pour se faire du fun et déconner. Malgré sa gêne qui le caractérise, le participant s'est bien intégré au groupe lorsque fut le temps de venir crier en groupe.